مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧١-٤٩٤، الرياض (١٤١٣هـ / ١٩٩٣م).

ردمد: 3620 - 1018



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٣هـ (١٩٩٣م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- المنبر (منتدى): ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون للصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

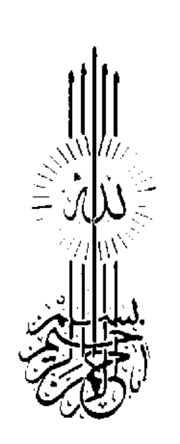
٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧١-٤٩٤، الرياض (١٤١٣هـ / ١٩٩٣م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٣هـ
(١٩٩٣م)



عمادة شئون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

المحتويات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٧١-٢٩٤ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

دراسة تقويمية للأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة*

عبدالمحسن بن سعد العتيبي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الحالية تقويم الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة* من حيث التزامها بمعايير البحث العلمي المتعارف عليها والمطلوبة في الدوريات المحكمة.

وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة عشر بحثًا اختيرت عشوائيًا لتمثل عينة الدراسة، وهي تشكل حوالي ٣٠٪ من جميع الأبحاث المنشورة بتلك المجلة في الفترة من ١٩٨٠م إلى ١٩٨٧م، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصل الباحث إلى عدة توصيات يضمن العمل بها الارتقاء بمستوى الدراسات المنشورة بدورية *التربية المستمرة*.

المقدمـــــة

بناء على تكليف من اللجنة التحضيرية لندوة «البحث العلمي في مجال تعليم الكبار،» وتلبية منـا لدعوة عمادة كلية التربية بجامعة الملك سعود بإجراء دراسة علمية موضوعها «تقويم دورية *التربية المستمرة*،» لذا قام الباحث بإجراء هذه الدراسة إيمانًا منه بأهميتها، ومدى الحاجة إليها، ولأنها تسد فراغًا في مكتبتنا العربية.

إن قضية الأبحاث العلمية المنشورة في الدوريات العلمية من القضايا المهمة التي شغلت المهتمين بالبحث العلمي عامة وبالبحث العلمي في المجال التربوي بشكل خاص.

فهناك كم هائل من الأبحاث التربوية التي خرجت إلى حيز الوجود منذ فترة يصعب على الباحث تتبع بداياتها الزمنية؛ من هذه الأبحاث ما هو متخصص في جانب واحد من الجوانب التربوية، ومنها ما هو شامل للعديد من فروع المعرفة التربوية.

إن دراسة الأبحاث وتقويمها يُعدّ هدفًا في حد ذاته، فلا يمكن لأي مؤسسة أو قطاع من قطاعات المعرفة أن تسير في خطى ثابتة ما لم يُجرَ لها تقويم صادق بعيد كل البعد عن التحيز، خاصة في هذه الأيام التي أصبحت الأمم تتصارع فيها من أجل السبق العلمي في أغلب المجالات العلمية. ولهذا كان لزامًا علينا في هذه المرحلة بالذات أن نهتم بالبحث العلمي من جميع جوانبه، سواء من ناحية تأصيله أو منهجه أو خطواته العلمية أو تقويمه. وفي هذا المقام يشير كايد إبراهيم عبدالحق إلى قضية أساسية من قضايا البحث، ويؤكد ضرورة الحاجة إلى الاهتمام بالبحث العلمي «بغض النظر عن مستوى البحث وحجمه سواء أكان أطروحة دكتوراه أم رسالة ماجستير أم مقالة علمية فلابد من اتباع قواعد عامة متعارف عليها في كتابة البحث وتنسيقه» [١، ص٣٨].

ومما لاشك فيه أن هناك عددًا من الدوريات العلمية التربوية التي تنص أو تشترط في نشر الأبحاث أن يكون البحث المقدم للنشر تتوافر فيه الأصول العلمية، ومن هذه الدوريات على سبيل المثال لا الحصر *المجلة التربوية* التي تصدر عن كلية التربية بجامعة الكويت، حيث تحدد الدورية قواعد للنشر بها يجب على الكاتب اتباعها لينشر بحثه، من أهم تلك القواعد «توافر الأصول العلمية في إعداد البحث وكتابته (أصالة البحث، منهج البحث، المصادر، والتوثيق، اللغة والأسلوب)» [٢، ص٦].

إن دورية *التربية المستمرة* هي دورية متخصصة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر تعد من أهم الدوريات في هذا المجال الحيوي في الوطن العربي، إذ صدر منها أعداد كثيرة، ونشر فيها أساتذة متخصصون وخبراء عرب في مجال التعليم المستمر، الأمر الذي يضاعف مسؤوليتنا بحكم تخصصنا في هذا المجال التربوي نحو هذه المجلة، ومن ثم فإن تقويم ما ينشر فيها يُعد أمرًا حيويًا.

مشكلة الدراسة

نظرًا لما للدراسات من دور مهم في تنمية الجوانب التربوية، ولما يفترض من تقيد هذه الدراسات بالمنهج البحثي العلمي الدقيق الذي يجعل الدراسة تحقق أهدافها بطريقة سليمة وموثوقة من حيث النتائج، فإنه يتحتم علينا أن ننظر في الدراسات القائمة وبخاصة الدراسات التي تصدر في مجال تعليم الكبار، ويهمنا في هذا المقام ما تم نشره في دورية *التربية المستمرة* لنرى مدى الالتزام بالمنهج العلمي في البحث حتى نطمئن على أدائها لرسالتها التي وجدت من أجلها، وهي خدمة المجال التربوي في مجال مهم ألا وهو تعليم الكبار والتربية المستمرة للوصول إلى أهداف هذا المجال.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة زوايا، الأولى: أهمية البحث حيث هو السبيل لتطوير أي جانب من جوانب الحياة — وما يهمنا هنا بالذات هو تعليم الكبَار، وتقويم بحوثه المنشورة للتأكد من مدى التزام هذه البحوث بأصول البحث العلمي وقواعده ومنهجياته.

أما الزاوية الثانية فتكمن في دور المجلات والدوريات التربوية، وما يجب أن تحتويه هذه المجلات والدوريات من بحوث يفترض أنها على مستوى من الدقة يتيح لنا تطبيع نتائجها. أما الزاوية الثالثة التي تبرز أهمية الدراسة، فتكمن في أنها الأولى من نوعها على مستوى العالم العربي، وبالأخص في مجال تعليم الكبار، على حد علم الباحث، حيث لم يتمكن من رصد أية دراسة ضمن هذا النوع، سواء عن طريقه أو عن طريق مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الأبحاث المنشورة في *التربية المستمرة* من حيث التزامها بمعايير البحث العلمي المتعارف عليها والمطلوبة في المجلات المحكمة. ولتحقيق هذا الهدف نطرح التساؤل التالي: إلى أي مدى تستوفي أبحاث دورية *التربية المستمرة* معايير البحث العلمي؟

مصطلحات الدراسة

التربية المستمرة: هي الدورية المتخصصة التي تصدر عن مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد نقول عنها في بعض الحالات إنها مجلة. فإذا وردت كلمة مجلة فمقصود بها دورية *التربية المستمرة*.

الأبحاث والدراسات: هي الأبحاث المنشورة فعلاً في هذه الدورية، وقد استخدمنا هذه الكلمات واحدة محل الأخرى، فإذا وردت إحداهما أغنت عن الأخرى.

حدود الدراسة

هذه الدراسة تقتصر على الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة* من العدد الأول مارس ١٩٨٠م إلى العدد الثالث عشر ديسمبر ١٩٨٧م.

١ ـ النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مرهونة بخصائص الأداة التقويمية التي استخدمت في الدراسة.

٢ ـ إن الأساتذة الذين قوموا هذه الدراسات من خلال الاستمارة التقويمية من الأساتذة المختصين في جامعة الملك سعود، كلية التربية، لذلك فحدود التقويم تقع في دائرة كلية التربية.

الإطار النظري للبحث العلمي

هناك عديد من المحاولات تسعى إلى تعريف جامع مانع «للبحث العلمي،» سواء في المجال التربوي أو غيره. وتعج كتب الفلسفة والطبيعة وكذلك الكتب التربوية وغيرها بالمناقشات الحادة بين رجال الفكر والبحث العلمي بقصد الوصول إلى «تعريف موحد» حول ماهية البحث العلمي «تعريف موحد للبحث العلمي» يتفقون عليه، وبالرغم مما بذلوه من جهد إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف موحد في هذا المجال، ربما يرجع ذلك إلى التعريف نفسه حيث يشير ديكنسون في كتابه *العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث*، إلى ذلك بقوله «وحيث إن اللغة شيء حي متغير فإن معنى «البحث» يصاغ ويعاد

تعـريفـه من خلال استخدام غير دقيق ووفقًا لتفسير محتمل آخر فإن الكلمة خاصة غير محدودة، ومتعددة الوجوه، ولكنها تتسم بالمرونة مثل العقل. ولا يمكن حتى لمن يتعمق في الـدراسـة والتفكـير أن يأمـل في إدراك أكثر من جزء صغير من هذا التفسير.» ويستطرد ديكنسون القول بأن الاشتغال والاهتمام بإيجاد تعريف للبحث العلمي «لا يمكن إلا أن يثير اختلافًا بين العلماء.» [٣، ص ص٤٣، ٤٤].

ويؤيد هذا المنطق — بل ويذهب إلى أبعد من ذلك — جابر عبدالحميد جابر وأحمد خيري كاظم في كتابهما *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* بقولهما: «إن تعريف البحث يختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها وأهدافها ووسائلها، وبالتالي فإنه من الأفضل ألا ينشغل الدارس منذ بداية دراسته لمناهج البحث بمسائل التعريف ويكتفي بالتأكيد على نوعية البحث الجيد quality of research وخصائصه» [٤، ص٢١].

أما أحمد عبدالحليم، فيؤكد أن «اضطراب وجهات النظر في مفهوم البحث التربوي وبالتالي في غاياته وطرقه وتوظيف نتائجه» هي «أحد الأسباب التي جعلت البحث التربوي قليل الجدوى» [٥، ص١٣].

البحث العلمي التربوي

مهما اختلفت تعاريف العلماء للبحث العلمي التربوي، إلا أن له تعريفًا عامًّا يمثل القاعدة التي ينطلق منها الباحث مهما كان نوع بحثه، وفي هذا يذكر ذوقان عبيدات وآخرون في كتابهم *البحث العلمي: مفهومه ـ إدارته ـ أساليبه* تعريفًا عامًّا بقولهم «البحث العلمي طريقـة أو محاولـة منـظمـة يمكن أن توجـه لحل مشكـلات الإنسان في مجالات متعددة [٦، ص١١].

التقويم العلمي التربوي

يعتبر بعض المهتمين بالبحث أن التقويم العلمي التربوي والبحث العلمي التربوي هما وجهان لعملة واحدة، ولذلك هناك ارتباط وثيق بين هذين المفهومين وبالأخص في اتخاذ

القرارات، من هؤلاء سعد قاسم الهاشل، حيث يؤكد أن البحث «طريقة مخططة لتجميع البيانات وتحليلها للتحقق من مدى صحة فرض أو الإجابة على أسئلة محددة» وأن التقويم هو «عملية منظمة في جمع وتحليل البيانات من أجل اتخاذ قرار،» ويذهب إلى القول إن «كلا من البحث والتقويم يتصل بصناعة القرارات» [٧، ص ص١٣، ١٩].

البحث العلمي في مجال تعليم الكبار

هناك شبه إجماع بين علماء التربية على أن علم تعليم الكبار يعتبر من العلوم التربوية الجديدة خاصة على مستوى الدول العربية، ولم يكن هناك اهتمام بين صائغي القرارات بهذا العلم نظرًا لعدة أسباب، من أهمها جدة هذا المجال، وقلة المتخصصين، وعدم اهتمام المختصين في المجالات التربوية الأخرى به [٨، ص١٦]. ولكن — وكنتيجة حتمية لما بلغته العلوم عامة — وما بلغه تعليم الكبار خاصة في القرن العشرين من حيث التطور العلمي والتقني في مختلف المجالات، حيث أصبح هناك اهتمام كبير بهذا المجال الذي يعتبره المتخصصون مجالاً حيويًا وعنصرًا مهمًا من عناصر التنمية الوطنية الشاملة [٩، ص٩]. ولقد عقدت عدة لقاءات بين علماء التربية على مستوى الدول العربية، وناقشوا مسألة تعليم الكبار ومجال البحث العلمي فيه كان من بينها — أو بالأحرى من أهمها — الندوة الدولية للخبراء في تعليم الكبار والتنمية في الأقطار العربية التي عقدت في سرس الليان بجمهورية مصر العربية عام ١٩٧٥م [٨، ص١٦].

ولهذه الأسباب وغيرها قامت عدة دوريات متخصصة في مجال تعليم الكبار وأصبحت أيضًا تنادي بأهمية البحث العلمي في مجال تعليم الكبار من بينها مجلة *تعليم الجماهير* التي تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وفرعها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ببغداد، وكذلك *التربية المستمرة* التي تصدر عن المنظمة نفسها والتي تتبع لمركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، وغير ذلك من المجلات التي — وكما قال رئيس تحرير *التربية المستمرة* آنذاك، محمد عباس أحمد — «تقدم بحوثًا ودراسات يكتبها خبراء عرب» [١٠، ص١].

خطوات البحث العلمي وتقويمه

أشرنا في بداية حديثنا إلى أن أي بحث، مهما كان نوعه أو مجاله، لابد وأن يتبع قواعد عامة متعارف عليها في كتابة البحوث، سواء كانت هذه البحوث في دوريات أو في رسائل علمية (انظر ص٢٧٢)، ولكن وعلى الرغم من ذلك فهناك اختلاف بين العلماء في بداية الاهتمام بهذه الخطوات، فهناك من يرجع بداية الاهتمام إلى المسلمين حيث هم الذين أرسو قواعد البحث العلمي. وبعد ذلك واصل علماء الغرب المسيرة، أمثال بيكون ١٦٣٠م، ديكارت ١٦٣٧م، وأخيرًا وليس آخرًا العالم الأمريكي جون ديوي الذي وضع خطوات البحث العلمي — الشعور بالمشكلة، الفرضية، التعليل، والاستنتاج، الملاحظة، اختبار الفرضية، التجريب [١١، ص١٨].

بينما يُرجع البعض نشأة الاتجاه العلمي إلى أمد سحيق حيث يردون ذلك إلى «الحضارات الشرقية القديمة،» وبعد ذلك انتقلت منها إلى اليونان ثم إلى المسلمين ثم تطورت إلى الوقت الحاضر [ا، ص١٤].

وإذا تركنا هذا البعد التاريخي — لأن الموضوع ليس موضوع دراسة تاريخ تطور خطوات البحث العلمي — فإن هناك خطوات يجب على الباحث إتباعها، من أهمها تحديد موضوع الدراسة، وأن الموضوع مهم ويستحق البحث [ا، ص١٩]، وأنه لابد أن تكون الدراسة متفقة مع مضمونها [١٢، ص٣٤]، وأن هدف الدراسة لابد أن يكون واضحًا، وكذلك أسئلة الدراسة وفرضياتها لابد أن تكون دقيقة ومحددة. هذا من ناحية؛ ومن ناحية ثانية لابد أن يكون تصميم الدراسة قائمًا على أساس علمي، ومفاهيمها واضحة وإجراءات اختيار العينة سليمة، وأن البيانات عولجت بطريقة إحصائية، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة، ومناقشة النتائج، الأداة المستخدمة وعرض النتائج، التوصيات، المراجع، الأساليب، اللغة، التوثيق. هذه وغيرها من الخطوات التي يجب اتباعها عند إعداد أي بحث، وبالطبع التأكيد عليها أمر ضروري وكذلك عملية الترابط بينهما. ولقد أكد على هذه الخطوات أغلب من كتب حديثًا عن خطوات البحث العلمي عامة، والبحث التربوي بصفة خاصة، وعلى الرغم مما بين هذه الخطوات من تداخل.

ونتيجة لذلك فقد وضع بعض الكتاب معايير لتقويم الأبحاث المنشورة مستمدة أصلاً من مدى تمسك الباحث بأصول وخطوات البحث العلمي المذكورة آنفًا، وكمثال على ذلك ما أورده كايد إبراهيم عبدالحق في كتابه *مبادىء في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية* [١، ص٨١-٨٣]، ولأن عملية التقويم شيء أساسي ومهم في عملية اتخاذ القرارات [١٣، ص٤٠] كان لابد من وجود مواصفات للبحث الجيد.

مواصفات البحث الجيد

وبناء على ذلك وضع البعض مواصفات للبحث الجيد منها «أن يكون عنوان البحث معبراً عما يتم مناقشته، وأن يكون هدف البحث محددًا وواضحًا، وأن تكون النتائج التي توصل إليها الباحث مرتبطة تمام الارتباط بالدلائل التي قدمت دون تحيز، وأن يراعى الترتيب المنطقي في الأبواب والفصول والفقرات، وأن يكون هناك تناسب في حجم الأبواب» [١٤، ص٧]. إضافة إلى ذلك، فإن الأمانة العلمية مطلوبة في شتى مراحل الدراسة، مثل الدقة والاقتباس من المراجع وأخيراً يجب صياغة الدراسة في لغة علمية واضحة وسليمة [١٥، ص٣].

وضعت هذه المعايير بقصد تحسين البحث والرقي به إلى أقصى درجة من الصدق والأمانة والموضوعية، لأن هناك اعتقادًا بأن البحث العلمي «هو الذي يوصلنا للنظام الذي يقضي — أو على الأقل — يخفف من المشكلات التي تواجهنا في الأمور التعليمية أو غيرها، ولا وجه للمقارنة على الإطلاق بين موضوعات التزم بعضها بخطوات البحث العلمي ومعاييره وموضوعات حادت عن ذلك [١٦، ص ص٢٩، ٣١].

لهذا كله ولغيره من الأمور وجب الاهتمام بالأبحاث العلمية الصادرة في الكتب والمجلات العلمية عامة، والدوريات بشكل خاص، وذلك لأن الدوريات لها أهمية بالغة، ذلك أن التقدم في أي مجال، إنما يعتمد على البحث الجيد، والصحيفة في المجتمع المتعلم، تصر على أن تظل على مستوى عال، لتضمن به أن يكون لكل ما تنشره، دور عملي، تساهم به في تحقيق التقدم» [١٧، ص١١٢].

إن القواعد والمعايير السابق ذكرها يجب أن تتوافر في أي بحث علمي ، وبالأخص في المجال التربوي ، وبما أن ميدان تعليم الكبار من ميادين التربية فهذه القواعد والمعايير تنسحب على البحث في مجال تعليم الكبار [١٨ ، ص٣٥] .

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع الأعداد التي صدرت عن دورية *التربية المستمرة* الصادرة عن مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين من مارس ١٩٨٠م إلى ديسمبر ١٩٨٧م ، حيث بلغ عددها ١٣ عددًا ، وتحوي هذه الأعداد ما مجموعه ٤٣ بحثًا بواقع ثلاثة أو أربعة أبحاث في كل عدد .

عينة الدراسة

تم استخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية ، حيث تم حصر جميع الأعداد وعدد البحوث الصادرة في كل عدد ، وبعد ذلك تم تسجيل عناوين البحوث لكل عدد ووضعها في مجموعات حسب انتمائها للعدد ، ومن ثم تم سحب موضوع واحد من كل مجموعة ، وبذلك بلغ حجم العينة ١٣ بحثًا ، وهذه تشكل ٣٠٪ من مجتمع الدراسة .

وتم عرض كل بحث من هذه البحوث على ثلاثة أساتذة حيث بلغ عدد هؤلاء الأساتذة ٣٠ أستاذًا من كلية التربية ، ولقد لجأ الباحث إلى هذه الطريقة في التحكيم للاعتبارات التالية :

١ ـ أن الأبحاث المنشورة في المجلة تدور في محور واحد هو تعليم الكبار .

٢ ـ أن الأبحاث المنشورة في المجلة ذات مستوى علمي متقارب نظرًا لأن المجلات العلمية المتخصصة تشترط شروطًا محددة لعلمية النشر ، وما لم تتحقق في البحث فإنه لا ينشر فيها ، وبما أن هذه الأبحاث منشورة في هذه المجلة فنفترض أنها على مستوى علمي متقارب .

٣ ـ اختيار ثلاثة محكمين وذلك ليعتبر رأي المحكم الثالث مرجحًا، هذا معمول به في أغلب الجامعات عند تحكيم البحوث العلمية خاصة لدى الترقية.

أداة الدراسة

عبارة عن استبانة تقويمية تتكون من عدد من الأسئلة تتناول جوانب مختلفة من تساؤلات الدراسة، وعدد هذه الأسئلة ١٨ سؤالاً. أما السؤال التاسع عشر، فهو عبارة عن سؤال للحكم العام على البحث عمومًا، وكانت الإجابة عنه على الأبعاد التالية: ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف؛ أما الإجابة عن الاستبانة فكانت على الأبعاد التالية: موافق بشدة، موافق، معارض، معارض بشدة. وهذه الأداة ملحق معها ورقة تبين الهدف من هذه الدراسة (انظر الملاحق).

صـــدق الأداة

تم عرض الأداة على عدد من المختصين في تصميم البحوث — في مركز البحوث التربوية التابع لجامعة الملك سعود في كلية التربية — وقد تكرموا بإبداء آرائهم حول تصميم هذه الدراسة. بعد ذلك أخذت الأداة صورتها النهائية كأداة للدراسة النهائية التي تم تطبيق الدراسة بها.

جمع المعلومات

تطلب جمع المعلومات لهذه الدراسة أمورًا عدة منها:

١ ـ الاتصال بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية وذلك بطلب المساعدة في عمل بحث عن الموضوع المراد دراسته أو أي موضوع له صلة بهذه الدراسة، وبالأخص في مجال تعليم الكبار وذلك بتاريخ ٢٣/١٠/١٤٠٨هـ، وقد جاء الرد منهم وبعد استعراض شامل لما أرسلوه لم يجد الباحث أي بحث يمت إلى هذه الدراسة بصلة.

٢ ـ قام الباحث بزيارة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج في ٢٩/١١/١٤٠٨هـ زيارة استطلاعية لمعرفة ما تحتويه مكتبة المكتب من أعداد من دورية *التربية المستمرة* وتم التأكد من ذلك.

٣ ـ قام الباحث بزيارة ثانية إلى المكتب وذلك في ١٤٠٩/٣/٢٣هـ حيث تم حصر جميع الأعـداد وسحب العينات المطلوبة بالطرق العلمية، وتم تصوير الأبحاث المطلوبة بمساعدة مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٤ ـ تم إعطاء هذه الأَبحاث إلى أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين في كلية التربية، بجامعة الملك سعود، ومع كل بحث الاستبانة المرفقة بغرض التقويم .

التحليلات الإحصائية

استخدم الباحث الطرق الإحصائية الآلية :

أولاً : استخراج التكرارات والنسب المئوية وذلك للوقوف على عدد الموافقين والموافقين بشدة وكذلك المعارضين والمعارضين بشدة، ونسبة كل فئة منهم .

ثانيًا : المتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك للوقوف على متوسط الإجابة عن كل فقرة من فقرات الأداة والانحراف المعياري لذلك المتوسط .

في الصفحـات التالية سوف نلاحظ مدى تمسك الدورية التربوية *التربية المستمرة* بتلك المواصفات التي تحدث عنها علماء التربية من عدمه، وذلك من خلال عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة .

النتائــج

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حيث يوضح جدول رقم ١ متـوسط الإجـابات والانحراف المعياري بينما يوضح جدول رقم ٢ نسب الإجابات مع التكرارات .

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابات .

الفقـــرة	ن	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري
١ ـ موضوع الدراسة	٣٩	٣,٣٣	٠,٦٢
٢ ـ العنوان مع المضمون	٣٩	٣,٠٣	٠,٥٨
٣ ـ هـدف الدراسـة	٣٩	٣,٠٣	٠,٥٨
٤ ـ أسئلة الدراسة	٣٩	١,٣٣	٠,٥٧
٥ ـ أسئلة الدراسة والهدف	٣٩	١,٣٨	٠,٥٩
٦ ـ تصميم الدراسة	٣٩	١,٧٧	٠,٨٤
٧ ـ مفاهيم الدراسة	٣٩	٢,٣٤	٠,٩٤
٨ ـ العينــــة	٣٩	١,١٣	٠,٤١
٩ ـ طريقة معالجات البيانات	٣٩	١,٠٨	٠,٢٦
١٠ ـ الدراسات السابقة	٣٩	٢,٣٣	١,٠٣
١١ ـ مناقشـة النتائج	٣٩	١,٤٣	٠,٨٢
١٢ ـ الأداة	٣٩	١,٣٣	٠,٦٦
١٣ ـ عرض النتائج	٣٩	٢,٢٣	٠,٩٠
١٤ ـ التوصيـــات	٣٩	١,١٧	٠,٣٨
١٥ ـ المراجــــع	٣٩	٢,٠٧	١,٠١
١٦ ـ الأســـلوب	٣٩	٢,٨٢	٠,٧٥
١٧ ـ اللغـــة	٣٩	٣,٠٠	٠,٧٩
١٨ ـ التوثيـــق	٣٩	٢,١٨	١,٠٧
١٩ ـ الحكـم العـام	٣٩	٢,٢٣	٠,٩٣

جدول رقم ٢ . نسب الإجابات مع التكرارات

الفقـــرة	أوافق بشدة		أوافق		أعارض		أعارض بشدة	
	N	٪	N	٪	N	٪	N	٪
١ ـ موضوع الدراسة	١٥	٣٨,٥	٢٣	٥٩	—	—	١	٢,٦
٢ ـ العنوان مع المضمون	٧	١٧,٩	٢٦	٦٦,٧	٦	١٥,٤	—	—
٣ ـ هـدف الدراسـة	٧	١٧,٩	٨	٢٠,٥	٨	٢٠,٥	١٦	٤١,٠
٤ ـ أسئلة الدراسة	—	—	٢	٥,١	٩	٢٣,١	٢٨	٧١,٨
٥ ـ أسئلة الدراسة والهدف	—	—	٢	٥,١	١١	٢٨,٢	٢٦	٦٦,٧
٦ ـ تصميم الدراسة	١	٢,٦	٧	١٧,٩	١٣	٣٣,٣	١٨	٤٦,٢
٧ ـ مفاهيم الدراسة	٣	٧,٧	٢٠	٥١,٣	٧	١٧,٩	٩	٢٣,١
٨ ـ العينـــــة	—	—	١	٢,٦	٣	٧,٧	٣٥	٨٩,٧
٩ ـ طريقة معالجات البيانات	—	—	—	—	٣	٧,٧	٣٦	٩٢,٣
١٠ ـ الدراسات السابقة	٣	٧,٧	٢٠	٥١,٣	٣	٧,٧	١٣	٣٣,٣
١١ ـ مناقشـة النتائج	١	٢,٦	٥	١٢,٨	٤	١٠,٣	٢٩	٧٤,٤
١٢ ـ الأداة	—	—	٤	١٠,٣	٥	١٢,٨	٣٠	٧٦,٩
١٣ ـ عرض النتائج	—	—	٢١	٥٣,٨	٦	١٥,٤	١٢	٣٠,٨
١٤ ـ التوصيـــات	—	—	—	—	٧	١٧,٩	٣٢	٨٢,١
١٥ ـ المراجـــع	٣	٧,٧	١٢	٣٠,٨	٩	٢٣,١	١٥	٣٨,٥
١٦ ـ الأســـلوب	٤	١٠,٣	٢٨	٧١,٨	٣	٧,٧	٤	١٠,٣
١٧ ـ اللغـــة	٨	٢٠,٥	٢٧	٦٩,٢	—	—	٤	١٠,٣
١٨ ـ التوثيـــق	٤	١٠,٣	١٤	٣٥,٩	—	١٥,٤	١٥	٣٨,٥
	ممتـاز		جيد جدًا		جيـد		مقبـول	
١٩ ـ الحكم العام	٣	٪٧,٧	١٣	٪٣٣,٣	١٣	٪٣٣,٣	١٠	٪٢٥,٦

لقـد أجاب عن أسئلة الاستبانة ٣٩ محكمًا بنسبة ١٠٠٪، حيث أجابوا عن جميع فقرات الاستبانة وقد جاءت النتائج حسب كل فقرة كما يلي:

١ ـ بالنسبة لأهمية موضوعات الأبحاث، فإن ٣٨,٥٪ من المحكمين موافقون بشدة على أهمية موضوعات الأبحاث المنشورة، و٥٩٪ منهم موافقون، بينما ٢,٦٪ معارضون بشدة، ولا يوجد أي معارض. وهذا يشير إلى الموافقة على أهمية موضوعات الأبحاث المنشورة في المجلة، ويتضح ذلك جليًا من خلال المتوسط الحسابي للإجابات، حيث جاء ٣,٣٣ بانحراف معياري قدره ٠,٦٢.

٢ ـ أما ما يتعلق بانطباق المضمون على العناوين، فيتضح أن نسبة ١٧,٩٪ موافقون بشدة، وأن نسبة ٦٦,٧٪ موافقون، بينما المعارضون يمثلون نسبة ١٥,٤٪، ولا يوجد معارضون بشدة، وهذا يوضح الميل نحو الموافقة، ويظهر ذلك واضحًا من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ٣,٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٨.

٣ ـ أما فيما يختص بأهداف الأبحاث، فإن ٤١٪ من المحكمين معارضون بشدة على وضوح أهداف الأبحاث، و ٢٠,٥٪ معارضون، بينما الموافقون يشكلون ٢٠,٥٪. أما الموافقون بشدة فنسبتهم ١٧,٩٪، وهذا يوضح الميل نحو عدم الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابة، حيث بلغ ٢,١٥ بانحراف معياري قدره ١,١٦.

٤ ـ أما بالنسبة لأسئلة الدراسات، فإن ٧١,٨٪ من المحكمين معارضون بشدة على وضوح أسئلة الدراسات، وأن ٢٣,١٪ معارضون، بينما ٥,١٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة. وهذا يشير إلى الميل نحو المعارضة، ويتبين من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,٣٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٧.

٥ ـ وبالنظر إلى نتائج تحقيق أسئلة الدراسات لأهدافها، تبين أن ٦٦,٧٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٢٨,٢٪ معارضون، بينما هناك ٥,١٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا بين المحكمين على أن أسئلة الأبحاث المنشورة لا تحقق أهداف الدراسة، ويتضح ذلك من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,٣٨ بانحراف معياري قدره ٠,٥٩.

٦ ـ أما فيما يختص بنتائج تصميم الدراسات فإن الجدول يوضح أن ٤٦,٢٪ من المحكمين معارضون بشدة على قيام الدراسات على أساس علمي، وأن ٣٣,٣٪ معارضون، وأن هناك ١٧,٩٪ موافقون بينما ٢,٦٪ موافقون بشدة، وهذا يوضح الميل نحو عدم الموافقة بين المحكمين، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابة حيث جاء ١,٧٧ بانحراف معياري قدره ٠,٨٤.

٧ ـ أما بالنسبة لمفاهيم الدراسات، فإن ٧,٧٪ من المحكمين موافقون بشدة على وضوح المفاهيم، و ٧,٧٪ منهم موافقون بشدة؛ أما المعارضون بشدة، فيشكلون ٢٣,٣٪، وأما المعارضون، فهم ١٧,٩٪، وهذا يشير إلى عدم الموافقة النسبي حيث بلغ متوسط الإجابة ٢,٤٣ بانحراف معياري قدره ٠,٩٤.

٨ ـ أما عن العينات، فإن ٨٩,٧٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٧,٧٪ منهم معارضون على سلامة الطرق التي اختيرت بها عينات الدراسات، بينما يوجد هناك ٢,٦٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا بين المحكمين على أن اختيار العينات لم يتم بطريقة سليمة، وهذا الميل الشديد نحو المعارضة يتضح من خلال متوسط الإجابة، حيث جاء ١,١٣ بانحراف معياري قدره ٠,٤١.

٩ ـ أما فيما يتعلق بطريقة معالجة البيانات، فإن ٩٢,٣٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٧,٧٪ معارضون، بينما لا يوجد موافق أو موافق بشدة على هذه الفقرة، وهذا يشير إلى الميل الواضح نحو عدم الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابات حيث بلغ ١,٠٨ بانحراف معياري وقدره ٢٦٪.

١٠ ـ أما بالنسبة للدراسات السابقة، فإن ٧,٧٪ من المحكمين موافقون بشدة، وإن ٥١,٣٪ منهم موافقون على مدى الاستفادة من الدراسات السابقة، بينما ٣٣,٣٪ معارضون بشدة، و ٧,٧٪ معارضون. وهذا يوضح أن المحكمين مختلفون في اتجاهاتهم نحو هذه الفقرة، ولكن يوضح متوسط الإجابة (٢,٣٣) والانحراف المعياري (٠٣,٩١) أن هناك ميلاً إلى الموافقة على مدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

١١ ـ أما بخصوص مناقشة النتائج، فقد أشار ٧٤,٤٪ من المحكمين بأنهم معارضون بشدة لمناسبة الأسلوب الذي تمت به مناقشة النتائج في الأبحاث المقدمة، كما أشار ١٠,٣٪ بأنهم معارضون، بينما أشار ٢,٦٪ فقط بأنهم موافقون بشدة، وأشار ١٢,٨٪ بأنهم موافقون. وبشكل إجمالي نستطيع القول إن هناك ميلاً إلى عدم الموافقة، وهذا يتضح من خلال متوسط الإجابات حيث جاء ١,٤٣ وبانحراف معياري ٠,٨٢.

١٢ ـ أما فيما يتعلق بالأدوات، فقد أشار ٧٦,٩٪ من المحكمين بأنهم معارضون بشدة لمناسبة الأداة المستخدمة لتحقيق هذه الدراسة، كما أشار ١٢,٨٪ بأنهم معارضون، بينما أشار ١٠,٣٪ بأنهم موافقون. ولا يوجد موافقون بشدة على العبارة المذكورة، وهذا يوضح أن هناك ميلاً إلى عدم الموافقة، حيث إن متوسط الإجابات جاء ١,٣٣ وبانحراف معياري مقداره ٠,٨٢.

١٣ ـ أما بالنسبة لعرض النتائج، فإنه لا يوجد من المحكمين من يوافق بشدة على أن عرض نتائج الدراسات كان جيدًا، وأن ٥٣,٨٪ منهم موافقون، بينما ٣٠,٨٪ كانوا معارضين بشدة، وأن ١٥,٤٪ كانوا معارضين فقط، وهذا يوضح الميل نحو الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ٢,٢٣ وبانحراف معياري قدره ٠,٩٠.

١٤ ـ أما بخصوص التوصيات، فإن ٨٢,١٪ من المحكمين معارضون بشدة على سلامة بناء التوصيات على النتائج، وإن ١٧,٩٪ معارضون، بينما لا يوجد من يوافق أو يوافق بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا وقويًا بين المحكمين على أن بناء التوصيات على النتائج غير سليم، وهذا واضح من متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,١٧ وبانحراف معياري قدره ٠,٣٨.

١٥ ـ بالنسبة للمراجع فإن ١٨,٥٪ من المحكمين معارضون بشدة على كفاية المراجع للدراسات التي قومت، وأن ٢٣,١٪ كانوا معارضين بينما ٣٠,٨٪ كانوا في درجة

الموافقة، وأن ٧,٧٪ كانوا موافقين بشدة. ويبدو أن هناك ميلاً من قبل المحكمين إلى أن المراجع غير كافية للدراسات، وهذا واضح من متوسط الإجابات، حيث بلغ ٢,٠٧ وبانحراف معياري قدره ١,٠١.

١٦ ـ أما فيما يتعلق بالأسلوب، فإن ١٠,٣٪ من المحكمين موافقون بشدة على سلامة الأسلوب، وأن ٧١,٨٪ كانوا موافقين بشدة بينما ١٠,٣٪ كانوا معارضين بشدة، وأن ٧,٧٪ كانوا معارضين. وهذا يشير إلى الموافقة على سلامة الأساليب المستخدمة في الدراسات، ويتضح ذلك من خلال المتوسط الحسابي للإجابات حيث بلغ ٢,٨٢ بانحراف معياري قدره ٠,٧٥.

١٧ ـ أما بخصوص اللغة فإن ٢٠,٥٪ من المحكمين موافقون بشدة على أن التركيب اللغوي للأبحاث المقدمة كان سليمًا وأن ٦٩,٢٪ منهم كانوا موافقين، بينما ١٠,٣٪ كانوا معارضين بشدة، ولا يوجد معارض. وهذا يشير إلى أن هناك اتجاهًا سائدًا من المحكمين على أن اللغة المستخدمة في الأبحاث كانت لغة سليمة، ويتضح ذلك من معرفة متوسط الإجابات، حيث بلغ ٣,٠ وبانحراف معياري قدره ٠,٧٥.

١٨ ـ وفيما يتعلق بالتوثيق، فإن ٣٨,٥٪ من المحكمين يعارضون بشدة طرق التوثيق المستخدمة في الأبحاث، وأن ١٥,٤٪ كانوا معارضين، بينما ٣٥,٩٪ كانوا موافقين و١٠,٣٪ كانوا موافقين بشدة. يتضح مما سبق أن المحكمين مختلفون في درجة موافقتهم أو معارضتهم لهذه الفقرة، ولكن هناك ميلاً بسيطًا تجاه عدم الموافقة، حيث جاء متوسط إجاباتهم عليها ٢,١٨ وبانحراف معياري قدره ١,٠٧.

بعد أن تتبعنا كل عنصر من العناصر السابقة والمتمثل في الإجابة عن كل فقرة من الاستبانة يجدر بنا أن نلقي نظرة تقويمية عامة للبحث من خلال إعطاء المحكمين تقديرًا معينًا للبحث، ومن الجداول يتضح أن ٣٣,٣٪ من المحكمين أفادوا أن الأبحاث جيدة، وأن ٢٥,٦٪ منهم أفادوا أنها مقبولة، وأن ٣٣,٣٪ أفادوا أن الأبحاث ترتقي إلى جيد جدًّا،

بينما ٧,٧٪ منهم أفادوا أن الأبحاث ممتازة. يتضح مما سبق أن المحكمين لديهم اتجاه بأن هذه الأبحاث تتجه نحو الجيد والمقبول أكثر من اتجاهها نحو الجيد جدًّا أو الممتاز، حيث جاء متوسط الإجابات ٢,٢٣ بانحراف معياري ٩٣٪، يتضح أن مستوى البحوث المنشورة دون المتوسط وسوف نتطرق إلى ذلك في مناقشة النتائج.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تمسك الأبحاث المنشورة في *التربية المستمرة* بالطرق العلمية في كتابة الأبحاث، ولذلك فقد صيغت عدة أسئلة تبين لنا عند استعراض متوسطات الإجابة عن أسئلة الاستبانة أن هناك ثلاثة متغيرات استحوذت على أعلى نسبة وسطية، وهذا واضح عند الرجوع إلى جدول رقم ١.

١ ـ نجد أن متوسط الإجابة عن أهمية موضوع الدراسات هي ٣,٣٣ التي تشكل أعلى متوسط في هذه الدراسة.

٢ ـ نجد أن متوسط الإجابات عن مطابقة العناوين للمضمون تأتي في المرتبة الثانية حيث جاء ٣,٠٣.

٣ ـ وأخيرًا نجد أن جودة اللغة والتركيب اللغوي لتلك الدراسات التي تم تطبيق هذه الدراسة بشأنها جاء متوسط الإجابات ٣,٠٠.

وعلى الطرف الثاني نجد أن هناك ثلاثة متغيرات استحوذت على أقل متوسط بين هذه الإجابات في هذه الدراسة وهي:

١ ـ طريقة معالجة البيانات، حيث إن نسبة كبيرة من المحكمين يرون أن البيانات عولجت بطريقة غير جيدة، ولذلك نجد أن متوسط هذه الإجابات لا يتعدى ١,٠٨.

٢ ـ أما بالنسبة للعينة ومدى اختيارها بطريقة سليمة من الناحية الإحصائية، فإن الدلائل التي تم استنتاجها من هذه الدراسة تشير إلى أنها غير موفقة، لذلك فإن متوسط الإجابات على هذا المتغير هو ١,١٣ .

٣ ـ أخيرًا بفحص مدى كون التوصيات مبنية على النتائج بصورة مهمة، فإن هذه الدراسة أيضًا لم تتوصل إلى نتائج مشجعة، حيث إن متوسط الأداء حول هذا المتغير لا يتجاوز ١,١٧ .

هذا بالنسبة لفقرات الأسئلة. أما بالنسبة للحكم على المجلة، فإن القرائن التي تم استنتاجها من هذه الدراسة تشير إلى أنها ما بين مقبول وجيد، لذلك جاء متوسط الإجابة عن السؤال الحكم العام هو ٢,١٢ . فالبحوث المنشورة في هذه الدراسة جاءت دون المتوسط، وذلك من خلال الفقرات الواردة بما يعني أن المجلة قد تتساهل في تطبيق المنهج العلمي كمحك لنشر البحوث، وكذلك يتضح أن الباحثين أنفسهم لم يلزموا أنفسهم بالتقيد بالطرق السليمة للبحث العلمي، وهذا يمثل نقطة خطيرة في مستقبل البحث العلمي في مجال تعليم الكبار.

التوصيــــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ يجب عرض البحوث التي تنشر في هذه الدورية على محكمين متخصصين في هذا المجال قبل نشرها.

٢ ـ يجب أن تكون هناك سياسة تلتزم بها الدورية من حيث قواعد النشر وإجراءاته، حيث إن هذه غير موجودة لدى الدورية، وألا ينشر أي بحث لا يلتزم التزامًا تامًّا لخطوات البحث العلمي التربوي .

٣ ـ يجب أن تعمل الدورية — بشتى الوسائل — على استقطاب المتخصصين في مجال التعليم المستمر وتعليم الكبار لنشر بحوثهم ودراساتهم فيها، وحبذا لو اقتصرت الدورية على هؤلاء دون غيرهم.

٤ ـ يجب أن تخصص الدورية مكافأة مالية لأصحاب الدراسات المنشورة تشجيعًا لهم على القيام بالبحث ونشر دراساتهم في هذه الدورية.

٥ ـ تكرار عملية التقويم وتشجيعها ودعمها، وبالأخص تلك الهادفة للمصلحة العامة، وذلك بغية الوصول إلى قواعد ثابتة في عملية التقويم.

٦ ـ الاهتمام بتأصيل العمل البحثي لدى الباحثين وترغيبهم في العمل الجماعي.

الملحق

سعادة الأخ الدكتور/ .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

نظرًا لما عهدناه في شخصكم من اهتمام بالدراسات والبحث وما نحن بصدده للقيام بدراسة تحليلية عن الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة*، فإننا نعرض على سعادتكم هذه الدراسة التي سبق نشرها في أحد الأعداد من مجلة *التربية المستمرة* لتبدي رأيكم فيها من خلال الاستمارة المرفقة للاستئناس برأيكم حول هذه الدراسة، وبالتالي نستطيع أن نقوّم ما ينشر في هذه المجلة من خلالكم، وذلك من أجل الوصول إلى تحديد مستوى واقع البحث العلمي في مجال تعليم الكبار ومحاولة معالجة جوانب القصور إن وجدت.

شاركين ومقدرين حسن تعاونكم واهتمامكم. والله يحفظكم ويرعاكم . . .

أخوكم

عبدالمحسن بن سعد العتيبي

أرجو التكرم بوضع علامة (B) في المكان المناسب أمام كل عبارة من العبارات التالية :

العبـــارة	موافق بشدة	موافق	معارض	معارض بشدة
١ - موضوع الدراسة مهم ويستحق البحث				
٢ - عنوان الدراسة يتفق مع مضمونها				
٣ - هدف الدراسة واضح				
٤ - أسئلة الدراسة دقيقة ومحددة				
٥ - أسئلة الدراسة تحقق أهداف الدراسة				
٦ - تصميم الدراسة قائم على أساس علمي				
٧ - مفاهيم الدراسة واضحة				
٨ - اختيار العينة تم بطريقة سليمة من الناحية الإحصائية				
٩ - البيانات عولجت بطرق إحصائية مناسبة				
١٠- الاستفادة من الدراسات السابقة تمت بطريقة سليمة				
١١- مناقشة النتائج تعكس ما توصلت إليه الدراسة				
١٢- الأداة المستخدمة مناسبة لتحقيق هدف الدراسة				
١٣- عرض النتائج جيد وشيق				
١٤- التوصيات مبنية على النتائج بصورة سليمة				
١٥- المراجع كافية لتقديم مثل هذه الدراسة				
١٦- أسلوب الأفكار المستخدم في الدراسة سليم				
١٧- التركيب اللغوي سليم				
١٨- طريقة التوثيق مناسبة				

وفي الختام نرجو منك تقويم الدراسة بشكل عام وذلك بإعطائها الدرجة المناسبة، بحيث يكون رقم (٥) ممتاز:

ممتاز ( )
جيد جدًا ( )
جيـــد ( )
مقبـول ( )
ضعيف ( )

المـــراجـــع

[١] عبدالحق، كايد إبراهيم. *مبادىء في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية*. دمشق: دار الفتح، ١٩٧٢م.

[٢] *المجلة التربوية*. قواعد النشر في المجلة. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٧م.

[٣] ديكنسون، جون ب. *العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث*. ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٤م.

[٤] جابر، جابر عبدالحميد، وأحمد خيري كاظم. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. طـ ٢. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

[٥] عبدالحليم، أحمد المهدي. «العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، م٤، ع١ (١٩٨٤م)، ص ص ١١-٢٦.

[٦] عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي، مفهومه، أدواته ـ أساليبه*. عمان: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٧] الهاشل، سعد جاسم يوسف. «البحث التربوي أنواعه ـ مناهجه ـ دوره ومجالاته.» *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م٤، ع ١٣، (١٩٨٧م)، ص ص١١-٣٢.

[٨] صبيح، نبيل أحمد عامر. «بحوث تعليم الكبار في المنطقة العربية: دراسة مقارنة. *تعليم الجماهير*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بغداد، ع١٨ (١٩٨١م)، ص ص١٢-٥١.

[٩] السنبل، عبدالعزيز عبدالله وآخرون. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م.

[١٠] أحمد، محمد عباس. «كلمة العدد.» *التربية المستمرة*، ع١ (مارس ١٩٨٠م)، ص١.

[١١] العساف، صالح بن حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. طـ١. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

[١٢] بوحوش، عجار. *دليل الباحث في إعداد البحوث والدراسات الأكاديمية*. عمان: مطبعة الهنداوي، ١٩٨١م.

[١٣] Mehrens, William A., and Irvin J. Lehman. *Measurment and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

[١٤] الهواري، سيد. *دليل الباحثين*. القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٨٠م.

[١٥] نفش، محمد. *كيف تكتب بحثًا أو تحقق نصًا*. طـ١. دمشق: مطبعة الحبي، ١٩٨٠م.

[١٦] العساف، صالح بن حمد. *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان، ١٤٠٦هـ.

[١٧] عبود، عبدالغني. *البحث في التربية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

[١٨] مرسي، محمد منير. «البحث التربوي في تعليم الكبار.» *التربية المستمرة*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالبحرين، ع١ (مارس ١٩٨٠م)، ص٣٥.

An Evaluative Study of Research Papers Published in *Continuing Education*

Abdulmohsen S. Al-Otaiby
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to evaluate the research papers published in the periodical entitled *Continuing Education* in terms of their compliance with the academic criteria required and recognized by refereed periodicals. To achieve this purpose, the study was conducted on 13 articles as a sample randomly selected from work published in the abovementioned periodical. This sample represented 30% of all the papers published between 1980 and 1987.

In the light of these results, the writer was able to arrive at several recommendations that would ensure the improvement of the academic standard of research published in the concerned periodical.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٩٥-٣٢٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي على التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة: دراسة تجريبية

منصور أحمد غوني

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، كما حاولت الدراسة معرفة أي التعزيزين أفضل في رفع التحصيل الدراسي للطلاب.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة هذا الأثر، وتمثلت عينة البحث العشوائية في ٩٠ طالبًا تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، حيث لم يستخدم التعزيز مع المجموعة الأولى، بينما استخدم التعزيز المادي مع المجموعة الثانية والتعزيز اللفظي مع المجموعة الثالثة.

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الموضوعات التي تم تدريسها للطلاب أثناء تجربة البحث، وأجريت التجربة في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٠هـ ابتداء من اليوم الثالث عشر من شهر شوال واستمرت لمدة أربعة أسابيع.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في أداء الطلاب الذين تم استخدام التعزيز اللفظي والمادي معهم بدرجة أفضل من الطلاب الذين لم يستخدم معهم التعزيز. كما أظهرت الدراسة تقاربًا في مستوى تحصيل الطلاب الذين تم تعزيزهم لفظيًا مع الطلاب الذين تم تعزيزهم ماديًا، وإن كان هناك تفوق بسيط نسبيًا لدى الطلاب الذين تم تعزيزهم ماديًا.

المقـــدمـــة

من مظاهر الفروق الفردية بين الطلاب في حجرة الدراسة اختلافهم في القدرة على متابعة الدرس، والحرص على اكتساب الخبرات التعليمية والتركيز على تسلسل المعلومات. فنجد منهم من يسهل عليه التركيز واكتساب الخبرات المقدمة، ومنهم من تعوزه القدرة على التركيز ومتابعة الدرس، أو من يغلب عليه السرحان الذهني والانصراف إلى مشتتات تحدّ بينه وبين الاستمرار السليم في تقبل الخبرة التعليمية المقدمة.

وتعـد من الأدوار المهمـة التي يقوم بها المعلم تلك التي تتعلق بتفاعله وسعيه نحو مساعدة طلابه في الإقبال على الدرس بحب وشغف. وذلك عن طريق جذب انتباههم وإثارة اهتمامهم للدرس. وقد كان رسول الله ﷺ يستخدم الأسلوب الاستفهامي بتوجيه أسئلة إلى النـاس كي يشـد انتبـاههم إلى أهمية وخـطورة ما جاءهم به [١، جـ٦، ص ص٩٥، ٩٦]. ويشير هيننج Hennings إلى أن سقراط استخدم هذا الأسلوب مع طلابه ورفاقه في إثارتهم وتحدي معلوماتهم [٢، ص١٣٥]. وكذلك تتصور هيلدا تابا Taba أن أسلوب الأسئلة يعتبر من بين الاستراتيجيات المؤثرة في العملية التعليمية [٣، ص١٢٠].

لذا نجـد أن أسلوب إلقاء الأسئلة من جانب المعلم هو أسلوب قد استخدم منذ فترات طويلة ولا يزال يعتبر من أكثر الأساليب شيوعًا حتى يومنا الحاضر لأنه بمثابة أداة لتنشيط ذاكـرة الـطلاب وإنعاشها، وجعلهم أكثر فهمًا. بل قد يعمل على توصيلهم إلى مستويات عالية من التعلم.

وتظهر فعالية هذا الأسلوب من خلال رد الفعل الذي ينبغي أن يقابل به المعلم تلك الإجابات. فإذا كانت إجابات الطلاب صحيحة، فيجب أن يظهر لهم المعلم ذلك، وأن يشعرهم بحسن إجاباتهم وذلك بعبارة مشجعة تدعم استجاباتهم وتؤكدها.

وهنا نجد أن تعزيز الإجابات من الأساليب التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ وجذبهم إلى التعليم. والتعزيز في اللغة هو الدعم والتأييد، وقد قام بيرجن ودان Bergan

and Dunn بتعـريف التعـزيز بأنه «العملية التي تؤدي إلى رفع احتمالية حدوث الإثارة أو الاستجابـة في السلوك» [٥، ص٢١٢]. وهنـاك تعريف آخر يؤكد على أن التعزيز هو «الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي» [٦، ص٣٦٨].

والتعزيز يكون إما إيجابيًّا أو سلبيًّا. والتعزيز السلبي هو «العملية التي تسبب زوال واختفاء شيء غير حسن وليس مرغوبًا فيه» [٧، ص١٣٨].

كما يعرف التعزيز السلبي أيضًا بأنه «تثبيط الهمة أو الرغبة لفعل الشر أو السلوك السلبي غير البناء» [٦، ص٣٦٨].

أمـا التعـزيز الإيجـابي فيعـرف على أنه «العملية التي تؤدي إلى ظهور شيء حسن ومرغوب من قبل الشخص المعزز» [٧، ص١٣٨]. ومن وسائل التعزيز الإيجابي، التعزيز اللفـظي والتعـزيز المادي. ويعرف التعزيز اللفظي بأنه «التعزيز شفويًّا بالألقاب وألفاظ المديح والتشجيع» [٦، ص٣٦٨]. أما التعزيز المادي، فيعرف على أنه «تعزيز سلوك أفراد التلاميذ إيجابيًّا بالاستجابة لرغباتهم المادية أو منحهم بعض الهدايا من نقود وأدوات مدرسية وألعاب وغيرها مما يرغبون ويحتاجون» [٦، ص٣٦٨].

وهناك بعض الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر التدريس باستخدام التعزيز كمؤثر يستفاد منه في الدراسة الحالية. ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي قام بها فيربلانك Ver-planck بهدف دراسـة أثـر التعـزيز اللفـظي الإيجابي على ٢٤ طالبًا من إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية لإجراء مناقشة حول بعض الموضوعات المختلفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب ارتفع أداؤهم في المشاركة بإبداء آرائهم، وذلك حين وجّه إليهم تعزيز لفظي إيجابي، وحين توقف التعزيز من قبل مدير النقاش، انخفض معدل إبداء الرأي من قبل ٢١ طالبًا [٨، ص٣٧٠].

كما قام سبيلبرجر ودينيك Spielberger and Denike بدراسة لمعرفة أثر التعزيز اللفظي الإيجابي في التلاميذ، وذلك بواسطة استبانات ومقابلات شخصية مع تلاميذ المرحلة الثانوية

بالـولايات المتحـدة الأمـريكية لمعـرفة ما إذا كان للتعزيز اللفظي دور في رفع أدائهم في الفصل. وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ يرتفع بارتفاع التعزيز [٩، ص٣٢١].

أمـا بيكـر وآخرون .Becker et al ، فقد أجروا دراسة على خمس مدارس ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر التعزيز اللفظي الإيجابي على التلاميذ. وقد تم تحديد طالبين انطوائيين من كل مدرسة لكي يقوم الباحثون بملاحظتهم. وتم استخدام التعزيز اللفظي أثناء التدريس لمدة خمسة أسابيع. وقد لوحظ خلال فترة التجربة أن التلاميذ العشرة قد ارتفعت مشاركتهم في النقاش والإجابات بنسبة ٦٢٪ مما كانوا عليه قبل التجربة [١٠، ص٢٩١].

وهناك دراسة أجريت لمعرفة ما إذا كان للتعزيز المادي «وهو تقديم معززات مادية» أثر في أداء التلاميذ، من بين هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها بيرنبروير وآخرون .Birnbraurer et al لمعرفة ما إذا كان التعزيز اللفظي أفضل أم التعزيز المادي في رفع أداء التلاميذ. وقد أجروا الدراسة على ١٧ تلميذًا من ذوي التخلف العقلي بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتم استخدام التعزيز اللفظي والمادي لعدة أسابيع طلب فيها من التلاميذ أداء بعض الأنشـطة. وقد أظهرت نتائج التجربة أن أداء التلاميذ كان أفضل حين استخدم معهم التعزيز المادي عنه في حالة استخدام التعزيز اللفظي، ولكن انخفض أداء التلاميذ بعد فترة من إيقاف التعزيز [١١، ص٢٢٩].

وهنـاك دراسـة قام بها ستاتس Staats لمعرفة ما إذا كان التعزيز اللفظي أفضل أم التعـزيز المـادي مع تلاميذ المـرحلة التمهيدية بالولايات المتحدة الأمريكية والذين تكون أعمارهم أربع سنوات. تم تكليف التلاميذ بحفظ بعض الكلمات، وبعد فترة من استخدام التعـزيز اللفظي والمادي مع التلاميذ، أظهرت نتائج التجربة أن أداء التلاميذ قد ارتفع باستخدام التعزيز اللفظي، ولكن كان أداؤهم أفضل حين استخدم التعزيز المادي [١٢].

كما قام ستاتس وبترفيلد Staats and Butterfield بدراسة حالة على تلاميذ من ذوي الأربعة عشر عامًا بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر التعزيز المادي في ضعاف التحصيل الذين يتعرضون كثيراً للرسوب والذين يتصرفون تصرفات سيئة في الفصل وكانت معدلاتهم التحصيلية في القراءة لا تزيد على ٢ ، نقطتين. وقد تم استخدام التعزيز المادي بإعطاء جوائز مادية للتلاميذ الذين يستجيبون أكثر في الفصل. وأظهرت النتائج أن جميعهم قد تحسن أداؤهم بعد التعزيز وانخفض سلوكهم السيىء [١٣ ، ص٩٣٥].

كما أجرى أوليري وبيكر O'Leary and Becker دراسة لمعرفة أثر التعزيز المادي في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم التركيز على التلاميذ الانطوائيين منهم. تمت ملاحظة التلاميذ بتسجيل تكرارات التغيير في سلوكياتهم والتي من بينها الإزعاج في الفصل، الأكل، الكلام، الإجابة دون استئذان. استمرت التجربة لمدة شهرين أظهرت خلالها انخفاضًا شديدًا في السلوك السيىء لدى التلاميذ نتيجة استخدام التعزيز المادي بإعطاء جوائز مادية للتلاميذ الذين لا يسلكون سلوكًا سيئًا في الفصل، وكان التحسن في السلوك بنسبة ٧٠٪ فأكثر [١٤، ص٦٣٤].

مما سبق يتضح أن كلًّا من التعزيز اللفظي والمادي لهما أثر إيجابي في التلاميذ، كما يتضح أن استخدام التعزيز المادي أكثر فعالية من التعزيز اللفظي بالنسبة للتلاميذ الصغار في السن، ويؤكد ذلك أندرسون وفوست Anderson and Foust حين أشارا إلى أن التعزيز المادي أفضل من دور التعزيز اللفظي مع تلاميذ المرحلة الابتدائية [١٥ ، ص٢٥٤].

ويتوقع الباحث أن التعزيز له دور مع التلاميذ كبار السن الذين وصلوا إلى المرحلة الثانوية أو الكلية. ومن خبرة الباحث في خروجه للإشراف على الطلاب الذين يتدربون على التربية العملية بالمدارس المتوسطة، لاحظ عدم استخدام التعزيز المادي وقلة استخدام التعزيز اللفظي، لذا فإن الدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر استخدام التعزيزاللفظي والمادي على التحصيل الدراسي لبعض المعلومات في مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مشـــكلة البحـــث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام كل من التعـزيز اللفظي والمادي في تدريس العلوم على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١ ـ ما أثر استخدام التعزيز المادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

٢ ـ ما أثر استخدام التعزيز اللفظي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

٣ ـ هل هناك فروق بين أثر استخدام كل من التعزيز اللفظي والتعزيز المادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

هـــدف البحـــث

كان هدف الدراسة الحالية هو محاولة التعرف على أثر استخدام كل من التعزيز اللفظي والمادي في تدريس العلوم على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. ويمكن توضيح هدف البحث في التعرف على ما يلي:

١ ـ أثر التعزيز المادي على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

٢ ـ أثر التعزيز اللفظي على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

٣ ـ الفرق بين التعزيز اللفظي والمادي في أثرهما على التحصيل الدراسي للطلاب.

أهميـــــة البحـــث

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١ ـ محاولة التعرف على أثر التعزيز اللفظي والمادي في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة ، مما قد يساعد على توظيف أسلوب التعزيز وذلك وفق ما تسفر عنه نتائج البحث .

٢ ـ إنه قد يساعد على تحفيز المعلمين على استخدام نوع التعزيز الأكثر فعالية في تحصيل الطلاب الدراسي .

٣ ـ قلة الدراسات في المملكة العربية السعودية — حسب علم الباحث — التي تعرضت إلى أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي من قبل المعلمين في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم وبذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة التربوية بصفة عامة وطرق تدريس العلوم بصفة خاصة .

٤ ـ احتياج مدارس المملكة العربية السعودية إلى التعرف على كل ما يساعد على رفع التحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة .

فروض البحث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، صيغت الفروض التالية :

١ ـ توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام التعزيز المادي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز) لصالح المجموعة التجريبية .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية

(التي درست باستخدام التعزيز اللفظي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز) لصالح المجموعة التجريبية.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين.

حدود البحث

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١ - تجرى الدراسة على طلاب الصف الثاني المتوسط، لأنها أبعد من الصف الأول عن المرحلة الابتدائية، وأبعد من الصف الثالث عن المرحلة الثانوية.

٢ - تقتصر الدراسة على مادة العلوم، وفي الموضوعات التالية: سطح الأرض ومكونات القشرة الأرضية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من ٩٤ طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة عند بداية التجربة، وقد تم توزيعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات (٣١ المجموعة الضابطة، ٣٠ المجموعة التجريبية الأولى، ٣٣ المجموعة التجريبية الثانية). بعد ذلك تم استبعاد أربعة طلاب لأنهم تغيبوا عن حصتين أو أكثر أثناء التجربة، فأصبحت العينة بصورتها النهائية مكونة من ٩٠ طالبًا، حيث أصبحت المجموعة الضابطة مكونة من ٣٠ طالبًا يتم تدريسهم دون استخدام التعزيز، وأصبحت المجموعة التجريبية الأولى مكونة من ٢٨ طالبًا تم تدريسهم باستخدام التعزيز المادي؛ أما المجموعة التجريبية الثانية فأصبح عددهم ٣٢ طالبًا تم تدريسهم باستخدام التعزيز اللفظي. يوضح جدول رقم ١ توزيع العينة قبل التجربة وبعدها.

جدول رقم ١ . بيان توزيع أفراد العينة عند بدء التجربة وعند نهايتها .

الفتـــرة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموع
قبل بدء التجربـــة	٣١	٣٠	٣٣	٩٤
عند انتهاء التجربـــة	٣٠	٢٨	٣٢	٩٠

إجــراءات البحــث

بناء الاختبار التحصيلي

١ ـ أعد الاختبار التحصيلي في الموضوعات المراد إجراء التجربة عليها وهي : الغلاف الجوي، الضغط الجوي، الرطوبة، المحيطات واليابسة، عوامل التغير في سطح الأرض، التأثير الحيوي على سطح الأرض، طبقات الأرض، الصخور، الرمال وطرق تثبيتها، الموارد الطبيعية.

وقد تكون الاختبار في صورته المبدئية من **٣٩** سؤالاً موضوعيًا منها الاختيار من متعدد (**١٥** سؤالاً)، الصح والخطأ (**١٥** سؤالاً)، المزاوجة (**٩** أسئلة).

٢ ـ للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على ستة أساتذة من المتخصصين بالأقسام التربوية بكلية التربية بالمدينة المنورة.

٣ ـ تم حذف أسئلة الاختبار التحصيلي وإضافتها وتعديلها في ضوء المقترحات والملاحظات التي أبداها المحكمون، وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكونًا من ٢٤ سؤالاً (ملحق رقم١).

٤ ـ لقياس ثبات الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على ٣٠ طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط (لأنهم قد درسوا هذه المعلومات سابقًا) في المدرسة نفسها، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأعيد تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلاب مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من تطبيقه في المرة الأولى، ولكن على ٢٨ طالبًا فقط لأن طالبين كانا غائبين أثناء تطبيق الاختبار للمرة الثانية، وقد استبعدت استجاباتهما على الاختبار القبلي.

٥ ـ قيس ثبات الاختبار على ٢٨ طالبًا فقط (الذين أدوا الاختبار مرتين،) وكان معامل الثبات ٧٥, ٠ وبتطبيق معادلة سيبرمان براون لتصحيح معامل الثبات بلغ ٨٦, ٠ وهو معامل مرتفع ويؤكد أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

تطبيق التجربة

١ ـ أجريت التجربة بمتوسطة «عمر بن عبدالعزيز» في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٠هـ ابتداء من اليوم الثالث عشر من شهر شوال في مقرر العلوم، واستمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع.

٢ ـ طبق الاختبار التحصيلي القبلي عند بداية التجربة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في وقت واحد للتأكد من عدم تسرب أسئلة الاختبار.

٣ ـ قام الباحث بتصحيح الاختبار وذلك بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

التقويم القبلي

للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في التحصيل عند بدء التجربة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه One-Way-ANOVA لمقارنة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، ويوضح جدول رقم ٢ نتائج تحليل التباين.

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
الأساليب المستخدمة	١٠,١٩	٢	٥,٠٩	١,٥٨
الخطأ	٢٨٠,١٣	٨٧	٣,٢٢	
المجموع	٢٩٠,٣٢	٨٩		

غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

يوضح جدول رقم ٢ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداة المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار التحصيلي القبلي، ما يدل على تكافؤ مستوى طلاب المجموعات الثلاث في تحصيل مادة العلوم قبل إجراء تجربة البحث.

تطبيق برنامج التعزيز

١ ـ قام بالتدريس للمجموعات الثلاث مدرس واحد طوال فترة التجربة (٤ أسابيع) وبالواجبات المنزلية نفسها والفترة الزمنية للشرح. ولم يكن هناك اختلاف في تدريس المجموعات الثلاث إلا في اختلاف نوع التعزيز اللفظي أو المادي بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين، وانعدام التعزيز بالنسبة للمجموعة الضابطة، وذلك أثناء مناقشة المدرس للطلاب.

٢ ـ في بداية كل حصة ونهايتها كان المدرس يقوم بمناقشة الطلاب في كل مجموعة من المجموعات الثلاث.

٣ ـ عند المناقشة في كل حصة، كان المدرس يقوم بتقديم معززات مادية لطلاب المجموعة التجريبية الأولى عند الإجابات الصحيحة (ملحق رقم ٢).

٤ ـ وعند المناقشة في كل حصة كان المدرس يقوم بالتعزيز اللفظي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية، وذلك عند الإجابات الصحيحة مستخدمًا الكلمات «أحسنت،» «ممتاز،» «جيد.»

٥ ـ أما المجموعة الضابطة، فلم تستخدم أي معززات أثناء المناقشة وحتى عندما يجيب التلميذ إجابة صحيحة، بل إن المعلم ينتقل من سؤال لآخر عند الإجابة الصحيحة، ويكرر المعلم السؤال على الطلاب في حالة الإجابة الخاطئة.

التقويـم البعـدي

١ ـ طبق الاختبار التحصيلي البعدي الاختبار القبلي نفسه بعد أربعة أسابيع (حين انتهت التجربة)، وذلك في وقت واحد على المجموعات الثلاث.

٢ ـ تم تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي من قبل الباحث بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

وقد أشار إسكندر والجملان إلى أن معظم الدراسات التربوية كانت وما زالت تتخذ من الكسب الخام[١] raw gain أو من الدرجة النهائية (البعدية) في الاختبار القبلي لقياس التغيير الطارىء في نمو القدرات العقلية، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسات كانت في غالبيتها مضللة لأنها افترضت انطلاق جميع الأفراد من نقطة بداية واحدة أو من نقطة صفر افتراضية [١٦، ص٩].

ونظرًا لأن الدراسة الحالية تقيس مقدار الكسب في درجات الاختبار التحصيلي باستخدام النسبة المئوية للكسب والنسبة المئوية لنسبة الكسب[٢] لماكوجان McGugan Gain

---

١ـ الكسب الخام هو الكسب الفعلي real gain أو الكسب الملاحظ observed gain وهو عبارة عن الفرق بين درجة الفرد البعدية ودرجته القبلية في اختبار ما يعطى له مرتين إحداهما قبل التدريس (أو التدريب) كاختبار قبلي والأخرى بعد انتهاء التدريس (أو التدريب) كاختبار بعدي.

٢ـ النسبة المئوية للكسب الذي يحققه الفرد في درجات اختبار ما = $\frac{\text{ص} - \text{س} \times ١٠٠}{\text{ع} - \text{س}}$ =

Ratio ، فقد تم حساب النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها، بقسمة الفرق بين درجتي الطالب في الاختبارين القبلي والبعدي على الفرق بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة اختباره القبلي مضروبًا × ١٠٠ (معادلة ماكوجان)[٣] كما هو مبين بجدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. متوسطات الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي ومتوسط النسب المئوية للكسب في التحصيل ومتوسط النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل.

البيانات الإحصائية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية ١ (تعزيز مادي)	المجموعة التجريبية ٢ (تعزيز لفظي)
متوسط الدرجات القبلية	٤,٨٣	٤,٧٥	٤,١٠
متوسط الدرجات البعدية	١٣,٧٣	٢٤,١٨	٢٤,٤١
متوسط النسبة المئوية للكسب	٪٢١٩,٩٢	٪٥١٦,٤٢	٪٧٢٧,٧٩
متوسط النسب المئوية لنسبة الكسب	٪٣٠,٤٧	٪٦٨,٧٤	٪٦٧,٧٠
عدد أفراد العينة	٣٠	٢٨	٣٢

= حيث س هي درجة الفرد في الاختبار القبلي ، ص درجته في الاختبار البعدي وهو نفسه الاختبار القبلي [١٧، ص ص ٤٧٢ - ٤٧٣].

٣- النسبة المئوية لنسبة الكسب الذي يحققه الفرد في درجات اختبار ما = (ص - س) / (ع - س) × ١٠٠

وهي = الكسب الفعلي (الملاحظ) / الكسب المتوقع × ١٠٠

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي، ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي ، ع= الدرجة العظمى الممكنة للاختبار، علمًا بأن الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي [١٧ ، ص ص٤٧٢ ، ٤٧٣].

ويتضح من جدول رقم ٣ تفوق المجموعتين التجريبيتين في متوسط النسب المئوية لنسب الكسب على المجموعة الضابطة.

تحليل النتائج وتفسيرها

اختبار صحة فروض البحث

استخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه One-Way-ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين النسب المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي لأفراد المجموعات الثلاث.

يتبين من جدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن هناك اختلافًا في متوسطات النسب المئوية لنسب الكسب، ويتضح هذا من اختلاف المتوسطات للمجموعات الثلاث في جدول رقم ٣:

متوسط مجموعة ضابطة = ٩٢, ٢١٩٪
متوسط مجموعة تجريبية (١) = ٤٣, ٥١٦٪
متوسط مجموعة تجريبية (٢) = ٧٩, ٧٢٧٪

وللكشف عن أسباب الفروق بين المجموعات كان عدد من الباحثين يستخدم اختبار شفيه Scheffe-test لمقارنة الفروق بين المتوسطات مع كل زوج من المجموعات. ولقد ذكر هيز Hays «أنه من سوء الحظ أن طريقة اختبار كل الفروق بين أزواج المتوسطات قد تكون غير محافظة. لكنه يوجد العديد من الطرق المتوافرة في اختبار الـ post-hoc لجميع الفروق بين المتوسطات. وأن أفضل ثلاث طرق معروفة جيدًا هي: نيومان كيولس Neuman Keuls، أسلوب الترتيب المتعدد لدنكن Duncan Multiple Range Procedure، طريقة توكي Tukey "Honestly Significant Difference" أو تسمى طريقة الـ HSD وتعرف كل هذه الطرق إحصائيًا بـ studentized range [١٨ ص ص ٤٣٤-٤٣٦].

جدول رقم ٤ . النسبة الفائية بين المجموعات الثلاث في النسب المئوية لنسبة الكسب والدلالة الإحصائية لها.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
الأساليب المستخدمة	٢٦٧٢٣,٢٦١	٢	١٣٣٦١,٦٣٠	
الخطـــأ	٦٣٨٩,٢٢٤	٨٧	٧٣,٤٣٩	*١٨١,٩٤٢
المجموع	٣٣١١٢,٤٨٥	٨٩		

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

ويقال إن الطريقة الأكثر شيوعًا بين تلك الطرق الإحصائية الثلاث هي طريقة توكي Tukey حيث إنها مرنة وقابلة للتطبيق . ولإيجاد قيمة توكي نستخدم القانون التالي :

$$q = \frac{\bar{س}_{أعلى} - \bar{س}_{أدنى}}{\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطان}/ن}} \qquad (١)$$

حيث $\bar{س}_{أعلى}$ = المتوسط الأعلى ، $\bar{س}_{أدنى}$ = المتوسط الأدنى ، ن حجم العينة .

وفي حالة عدم تساوي أفراد كل مجموعة تحسب (ن) من القانون :

$ن = ٢ ن_١ ن_٢ / (ن_١ + ن_٢)$

حيث $ن_١$ = عدد أفراد العينة في المجموعة ذات المتوسط الأعلى .

$ن_٢$ = عدد أفراد العينة في المجموعة ذات المتوسط الأدنى .

ومن ثم ن = ٢٨,٩٧ وبالتعويض في معادلة رقم (١) .

q = ٢٤,٠٤

وبالبحث عن q الجدولية عند مستوى ٠,٠١ نجدها ٤,٢٨

دلالة الفروق الأمينة $HSD = q \propto$
$\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات / ن}}$
$= ٦,٨١$

ولدراسة دلالة الفروق نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث كما هو مبين في جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥ . متوسطات النسب المئوية لنسب الكسب.

المجموعات	المتوسطات	ضابط (١)	تعزيز لفظي (٣)	تعزيز مادي (٢)
		٣٠,٤٧	٦٧,٧٠	٦٨,٧٤
(١) ضابطـة	٣٠,٤٧	صفر	٣٧,٢٣	٣٨,٢٧
(٣) تعزيز لفظي	٦٧,٧٠	٠٠٠٠	صفر	١,٠٤
(٢) تعزيز مادي	٦٨,٧٤	٠٠٠٠	٠٠٠٠	صفر

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ ، يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسطي النسب المئوية لنسب الكسب للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد أن استخدام التعزيز المادي مع الطلاب قد أدى إلى زيادة في تحصيلهم . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ستاتس وبترفيلد Staats and Butterfield ودراسة أولـيري وبيكـر O'Leary and Becker ، حيث أوجـدت تلك الدراسات أن التلاميذ قد تحسن أداؤهم حين استخدم معهم التعزيز المادي .

وقـد أشار كريج وآخرون .Craig et al إلى أن إعطاء مكافأة تعتبر واحدة من أهم الوسائل القيمة التي يملكها المعلم لحشد انتباه طلابه [١٩ ، ص٣٧٦] .

وقـد تكـون هذه النتيجة متوقعة لأن وجود المكافأة يشجع الطالب أن ينافس على حصول هذه المكافأة ويتميز عن غيره، وتكون له بمثابة الدافع القوي لرفع التحصيل وبذل المزيد من الجهد من قبل الطلاب.

وبنـاء على ذلـك فإنـه يقبل الفرض الأول من الدراسة ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام التعزيز المادي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.»

كما يتبين من جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة التي لم يستخدم معها التعزيز والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدم معها التعزيز اللفظي الإيجابي، وكانت الدلالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام التعزيز اللفظي الإيجابي مع الطلاب قد أحدث زيادة في تحصيلهم الدراسي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سبيلبيرجر ودينيك Spielberger and Denike ودراسة فيربلانك Verplanck ، حيث أظهـرت نتـائج هاتين الدراستين ارتفاعًا في أداء التلاميذ حيث تم استخدام التعزيز اللفظي الإيجابي معهم، ويؤكد ذلك حمدان، حيث أشار إلى أن التعزيز يكون شعورًا نفسيًا لدى التلاميذ بالرضا والثقة بالنفس والقيمة والأهمية [٦، ص٣٦٨]. كما أشار أبو حطب وآمال صادق إلى أن من أهم آثار الثواب ما يولده في المتعلم من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل المتعلم يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور [٢٠،ص٣٦٦]. وقـد يرجع سبب ذلك إلى أن التلاميذ بحاجة إلى تقدير جهودهم في الاستماع واستذكار الـدروس، مما يميزهم عن غيرهم من ذوي التحصيل المنخفض، وهذا ينطبق على كل شخص حين يشعر أن جهوده مقدرة من قبل الأشخاص، فكلمة شكرًا مثلاً قد تؤثر في العامل فأجدر أن يتشجع التلميذ حين يستمع من مدرسيه إلى كلمات تقدير وثناء مثل، أحسنت، ممتاز، جيد.

وتدل هذه النتيجة على قبول الفرض الثاني ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام التعزيز اللفظي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز) لصالح المجموعة التجريبية.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بيرنبروير وآخرون .Birnbrauer et al وتتعارض أيضًا مع دراسة ستاتس Staats ، حيث أظهرت هاتان الدراستان أن التعزيز المادي كان أفضل من التعزيز اللفظي في تحسين أداء التلاميذ.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بيرنبروير وآخرون .Birnbrauer et al وتتعارض أيضًا مع دراسة ستاتس Staats ، حيث أظهرت هاتان الدراستان أن التعزيز المادي كان أفضل من التعزيز اللفظي في تحسين أداء التلاميذ.

ويبدو أن التعزيز اللفظي والتعزيز المادي لهما آثار إيجابية في أداء التلاميذ، ولكن من المتوقع أن التلاميذ كبار السن الذين يدرسون في المدارس الثانوية أو الكليات قد يحتاجون إلى التعزيز اللفظي أكثر من المادي؛ أما التلاميذ صغار السن الذين يدرسون في المراحل التمهيدية أو المراحل الأولى من الابتدائية، فقد يكون للهدايا والأقلام وعلب التلوين أثر ملحوظ عن التعزيز اللفظي؛ أما تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد أظهرت الدراسة الحالية أن لهما أثرًا مشابهًا في تحصيل التلاميذ وإن كان التعزيز المادي أدى إلى رفع النسب المئوية لنسبة المتوسطات أكثر بقليل من التعزيز اللفظي، إلا أن هذا الفرق كان بسيطًا ولم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية.

وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الثالث ومؤداه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين.»

مقترحات الدراسة وتوصياتها

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات والمقترحات كما يلي:

١ ـ من الأفضل أن يلجأ المعلمون إلى استخدام بعض كلمات التعزيز التي تشجع التلاميذ وتحفزهم إلى مزيد من الاجتهاد ولكن يجب الحذر من المبالغة في التعزيز بحيث يزيد التلاميذ من اجتهادهم فقط رغبة في التعزيز وليس رغبة وحبًا في اكتساب العلم والمعرفة.

٢ ـ يوصي الباحث بإجراء دراسات على المراحل المختلفة لمعرفة أثر التعزيز باختلاف أنواعه على طلاب المراحل المختلفة.

٣ ـ من الأفضل إجراء دراسات لمعرفة فعالية التعزيز على المستويات المختلفة من التلاميذ باختلاف تحصيلهم الدراسي، وضعهم الاقتصادي، الجنس، وضعهم الاجتماعي . . . إلخ .

٤ ـ إجراء دراسات لمقارنة التعزيز الإيجابي مع التعزيز السلبي .

٥ ـ يمكن إجراء دراسات لمقارنة أثر التعزيز بالثواب والعقاب .

٦ ـ إجراء دراسة على أنواع أخرى من التعزيز مثل التعزيز الاجتماعي والتعزيز باستخدام الرموز والدرجات والتقديرات المدرسية، والميداليات .

ملحق رقم ١ . الاختبار التحصيلي لموضوعات البحث

أولاً : ارسم دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة .

١ ـ توضع عجلات عريضة للسيارات التي تسير على الرمال، وذلك لأن :
(ا) مقاومتها لأشعة الشمس تكون أكبر.
(ب) العجلات العريضة تساعد على اتزان السيارة .
(جـ) العجلات العريضة تتحمل السير على الحجارة .
(د) كلما زاد عرض العجلة، ازداد توزيع الثقل عليها .

٢ ـ يمتاز النفط عن الفحم :
(ا) بكبر الآلة التي تستخدمه .
(ب) بنظافته كوقود .
(جـ) بسهولة تداوله .
(د) بقلة خطورته .

٣ـ إذا قيل إن بخار الماء الموجود في الهواء يساوي ٧٠٪ من الكمية اللازمة لإشباعه، تكون الرطوبة

النسبية عندئذ :

(ا) ٣٠٪ .

(ب)٣٥٪ .

(جـ)٧٠٪ .

(د)٨٥٪ .

٤- تختلف مواد القسم الخارجي للنواة عن القسم الداخلي :

(ا) في الحجم .

(ب)في اللون .

(جـ)في النوع .

(د)في الكثافة .

٥- تتحرك الرياح عادة من :

(ا) مناطق الضغط العالي إلى مناطق الضغط المنخفض .

(ب)مناطق صحراوية إلى مناطق ساحلية .

(جـ)مناطق الضغط المنخفض إلى مناطق الضغط العالي .

(د)مناطق ساحلية إلى مناطق جبلية .

٦- عندما نضع قليلاً من الماء في صفيحة ، ونسخها بعض الوقت ، ثم نغلقها بإحكام ونتركها تبرد ، نلاحظ :

(ا) انطباق الصفيحة .

(ب)ازدياد كمية الماء في الصفيحة .

(جـ)عدم تغير شكل الصفيحة .

(د)ازدياد حجم الصفيحة .

٧- من المميزات التي يعتمدها العلماء في تصنيف الصخور :

(ا) التركيب المعدني .

(ب)الحجـــم .

(جـ)التفاعـل .

(د)الانصهـــار .

٨ - إن معدل زيادة حرارة باطن الأرض هو درجة مئوية واحدة لكل ٣٠ مترًا وعليه فإن درجة حرارة الأرض على عمق ٤٠ كيلو مترًا هي :

(ا) ٦٠٠٠٠ × ٣٠ = ١٨٠٠٠٠٠ درجة مئوية .

(ب)٦٠ ÷ ٣٠ = ٢ درجة مئوية .

(جـ)٦٠٠٠٠ ÷ ٣٠ = ٢٠٠٠ درجة مئوية .

(د)٦٠ × ٣٠ = ١٨٠٠ درجة مئوية .

٩ ـ دلت الاكتشافات والدراسات الحديثة على أن كوكب الزهرة لا يصلح للحياة، لأنه :

(ا)بارد جدًا بسبب بعده عن الشمس .

(ب)يوجد غلاف جوي حوله يحتوي على غازات سامة .

(جـ)حار جدًا بسبب قربه من الشمس .

(د) الإجابتان ب ، جـ صحيحتان .

١٠ ـ تنتشر الخدوش والثقوب الصغيرة في كثير من الحالات على زجاج السيارات التي تنتقل في المناطق الصحراوية بسبب :

(ا)وجود الكثير من الطرق غير المعبدة .

(ب)ذرات الرمل الدقيق التي تحملها الرياح فتصطدم بزجاج السيارة .

(جـ)أشعة الشمس الحارة تخدش الزجاج .

(د)جميع ما تقدم صحيح .

١١ ـ تتأثر طبلة الأذن عندما يسافر الإنسان بالطائرة، وذلك بسبب :

(ا)ازدياد الضغط الجوي، فيصبح ضغط الجسم الداخلي أقل منه .

(ب)ارتفاع صوت محركات الطائرة .

(جـ)الجلوس لفترة طويلة يسبب توتر طبلة الأذن .

(د)انخفاض الضغط الجوي، فيصبح ضغط الجسم الداخلي أعلى منه .

١٢ ـ في الأيام الجافة، تجف الملابس المغسولة بسرعة لأن :

(ا)الهواء يتحرك كثيراً فيؤدي إلى جفاف الملابس بسرعة .

(ب)الضغط يكون منخفضًا فيسبب جفاف الملابس بسرعة .

(جـ)الهواء يكون جافًا فيستوعب كمية أكبر من بخار الماء، فيجفف الملابس بسرعة .

(د)النهار يكون طويلاً فيسبب جفاف الملابس بسرعة .

١٣ ـ إن أهم التغيرات في ملامح سطح الأرض تتم بفعل :

(ا)الحشـــرات .

(ب)الإنســـان .

(جـ)الأرانــب .

(د)الخلد .

ثانيًا: ضع علامة (√) أمام الجملة الصحيحة، وعلامة (×) أمام الجملة الخاطئة:

(   ) ١ - يحدث التبخر حرارة، وهذا ما نلاحظه عندما يتبخر العرق من الجسم.

(   ) ٢ - عندما تنخفض درجة حرارة الجو، لا نحتاج إلى سقي النباتات كثيراً، لأن قدرة الهواء على استيعاب بخار الماء تقل.

(   ) ٣ - الغضار يساعد على نمو البلورات وتصلبها.

(   ) ٤ - الصخور الرسوبية هي صخور تشكلت نتيجة ترسب فتات الصخور الأخرى.

(   ) ٥ - الستراتوسفير يعكسُ موجات الإرسال الإذاعي.

(   ) ٦ - التعرية عامل حيوي في تغيير سطح الأرض.

(   ) ٧ - التيارات البحرية هي السبب الرئيس لوجود الغلاف الجوي للأرض.

(   ) ٨ - يتكون الرمل من فتات الصخور القديمة التي أثرت عليها عوامل التجوية خلال أحقاب وعهود جيولوجية متتالية.

(   ) ٩ - يعتبر الرخام صخرًا رسوبيًا متحولاً.

(   ) ١٠- تحتفظ الصخور النارية بسجل جيولوجي كامل عن الأرض على امتداد ٦٠٠ مليون سنة، خاصة وأنها تتضمن الأحافير.

(   ) ١١- أهم المناطق التي يبرز فيها تأثير اختلاف درجات الحرارة على الصخور هي الصحارى.

(   ) ١٢- تدل البلورات الدقيقة على أن الصخور تصلبت عميقًا داخل الأرض.

(   ) ١٣- للجو ضغط لأنه مؤلف من الغازات والأبخرة والغبار، وهذه لها ثقل وبالتالي فإن لها ضغطًا.

(   ) ١٤- تتكون الكثبان الرملية نتيجة نقلها من مكان لآخر بواسطة الرياح.

ثالثًا: قارن المصطلحات في العمودِ الأول بما يناسبها من العمود الثاني.

العمود الأول	العمـــــود الثانـــي
١- الضغط	(ا) أمواج يبلغ ارتفاعها مائة متر.
٢- اللابــة	(ب) أهم مصدر للطاقة يدير عجلة الصناعة الحديثة.
٣- الأحافيــر	(جـ) القوة المؤثرة على وحدة المساحات.
٤- النفـــط	(د) منطقة التقلبات والتغيرات في الطقس.
٥- التجويــــة	(هـ) البقايا الحيوانية والنباتية التي ترسبت مع الرسوبيات الأخرى.
٦- المواد الطبيعية	(و) السبب الرئيس لوجود الغلاف الجوي للأرض.

العمود الأول	العمـــود الثانـــي
٧ـ التسونامي	(ز) اسم الصهارة عندما تطفح على سطح الأرض. (حـ) مواد صخرية منصهرة موجودة في جوف الأرض. (ط)المواد التي تستخرج من الأرض ويستخدمها الإنسان لتلبية متطلبات معيشته ورفاهيته وإرساء أسس حضارته. (ي) العمليات التي تؤدي إلى ذوبان الصخور وتفتيتها في مكان وجودها، وتحويلها إلى قطع متفاوتة الأحجام.

ملحق رقم ٢ . المعززات المادية التي استخدمت في البحث.

بيان بالمعززات المادية التي تم استخدامها مع التلاميذ

المـــادة	العـــدد	الســـعر
علب تلوين شمع	١٠	٢٠
أقلام حبر جافة	٢٤	١٥
مســـاطر	٢٤	١٢
قصص للأطفـــال	١٠	٤٠
برايات صغيـــرة	٢٤	٦
مساحات صغيرة	٢٤	٦
علب تلوين خشبية	١٠	٢٠
أقـــلام رصـــاص	٢٤	٨
المجمـــــــوع	١٥٠	١٢٧ ريالاً

المـراجـــــع

[١] البخاري. صحيح. بيروت: دار الفكر، ١٣١٥هـ.

[٢] Hennings, Dorothy Grant. *Mastering Classroom Communication: What Interaction Analysis Tells the Teacher*. Santa Monica, California: Goodyear, 1975.

[٣] Taba, Hilda. *Curriculum Development*. New York: Harcourt Brace and World, 1962.

[٤] مرسي، محمد عبدالعليم. *المعلم والمناهج وطرق التدريس*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٥] Bergan, R. John, and James A. Dunn. *Psychology and Education: A Science for Instruction*. New York: Wiley, 1976.

[٦] حمدان، محمد زياد. *التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وممارستها*. عمان: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥م.

[٧] Woolfolk, A. E., and L. M. Nicolich. *Educationl Psychology for Teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.

[٨] Verplanck, W.S. "The Control of the Content of Conversation: Reinforcement of Statements of Opinion." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51 (1955), 668-76.

[٩] Spielberger, C.D., and L. D. De Nike. "Descriptive Behaviorism Versus Cognitive Theory in Verbal Operant Conditioning." *Psychological Review*, 73 (1966), 309-26.

[١٠] Becker, W.C., C.H. Madsen, Jr., C.R. Arnold, and D.R. Thomas. "The Contingent Use of Teacher Attention and Praise in Reducing Classroom Behavior Problems." *Journal of Special Education, 1* (1967), 287-301.

[١١] Birnbrauer, J.S., M.M. Wolf, J.D. Kidder, and C.E. Tague. "Classroom Behavior of Retarded Pupils with Token Reinforcement." *Journal of Experimental Child Psychology,* " (1965), 219-35.

[١٢] Staats, A.W. "A Case in and a Strategy for the Extension of Learning Principles to Problems of Human Behavior." In L. Krasner and L.P. Ullmann, eds. *Research in Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

[١٣] Staats, A.W., and W.H. Butterfield. "Treatment of Nonreading in a Culturally Deprived Juvenile Delinquent: An Application of Reinforcement Principles." *Child Development*, 36 (1965), 925-42.

[١٤] O'Leary, K.D., and W.C. Becker. "Behavior Modification of an Adjustment Class: A Token Reinforcement Program." *Exceptional Children*, 33 (1976), 637-42.

[١٥] Anderson, R.C., and G.W. Faust. *Educational Psychology: The Science of Instruction and Learning*. 3rd. ed. New York: Dodd. Mead and Co., 1975.

[١٦] إسكندر، كمال يوسف، ومعين حلمي الجملان. «أثر دراسة مقرر في تكنولوجيا التعليم بمفرده وبمصاحبته لبرنامج تدريبي على عرض الشرائح الفوتوغرافية في تنمية القدرة المكانية.» *تكنولوجيا التعليم*، المركز العربي للتقنيات التربوية ـ الكويت، ع١٦ (١٩٨٥م)، ص ص٦-٢٤.

[١٧] Roebuck, M. "Flouklering Among Measurements in Educational Technology." In D. Packham, A. Cleary, and T.T. Mayes, eds. *Aspects of Educational Technology*. London: Pitman, 1973, 5; 471-80.

[١٨] Hays, W. *Statistics*. 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

[١٩] Craig, R.C., W.A. Mehrens, and H. F. Clarizio. *Contemporary Educational Psychology: Concepts, Issues, Applications*. New York: Wiley, 1975.

[٢٠] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

The Effect of Using Verbal and Material Reinforcement on Achievement in the Science Course for Middle School Students in Madinah: An Experimental Study

Mansour Ahmed Omar Ghawanni
Assistant Professor, Curriculum and Instruction,
Faculty of Education, King Abdulaziz University,
Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of the study was to investigate the effect of verbal and tangible reinforcement on the achievement of students who study science in middle schools. The study also tried to find which of the two reinforcement procedures was more effective on the students' achievement.

The researcher used experimental analysis to study the effect of the reinforcement. The sample, which was randomly selected, consisted of 90 students divided into three groups. No reinforcement was used with the first group, tangible reinforcement was used with the second group and verbal reinforcement was used with the third group.

The researcher prepared an achievement test on the study topics, and the experiment took place on 13 Shawwal A.H. 1410, and lasted for four weeks.

Results showed an increase in student achievement when reinforcement was used. Both procedures of reinforcement were close in effectiveness, although tangible reinforcement was slightly more effective.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٢١-٣٧٢ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة

محروس أحمد إبراهيم غبان

أستاذ مساعد، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى إبراز وتحليل إسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا الحقل، حيث تجمع الكتابات على أن إسهاماته في هذا الحقل لم يُكشف النقاب عنها بعد، مع ما لها من أهمية وريادة. ولقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي، كأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال فحص وتحليل ما جاء بمقدمة ابن خلدون من ناحية، وما جاء بالمصادر المعاصرة من ناحية أخرى.

وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد أنه ليس فقط موضوع ومسائل التربية المقارنة كانت مطروحة على بساط البحث في مؤلفه المشهور *المقدمة*، بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، وعبر العصور والأزمنة، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع. وأنه بهذا النهج يكون قد سبق علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر التربوية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي في التربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين.

واتضح أيضًا أن ابن خلدون لديه وعي واضح بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. وهذه العوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية، والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر واتصال سند العلم والتعليم،

والرحلة في طلب العلم، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءه أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها. وأنه استخدم المنهج العقلاني المحكوم بخلفية إسلامية غير مغلقة سبيلاً لدراسة وتفسير مختلف الظواهر.

ولعل أبرز ما كشفت عنه الدراسة أن إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، فعلاً، لم تنل ما تستحقه من دراسة وإظهار، وأنه رغم الانتقادات التي يمكن أن توجه له في هذا المجال، إلا أنه يستحق بجدارة أن يكون رائدًا من رواد التربية المقارنة، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

الإطار العام والتمهيدي للبحث

المقدمة

درج العديدون على تحديد بداية التربية المقارنة، بظهور كتاب مارك أنطون جوليان المعنون «خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة» عام ١٨١٦م، والمتضمن مشروعًا لخطة منهجية منظمة، لتحليل ومقارنة النظم والمسائل التعليمية على المستوى الدولي، لكن حقيقة الأمر تشير إلى أن الجذور التاريخية للتربية المقارنة يصعب تحديدها على وجه الدقة، وأنها أقدم بكثير مما يظن. وأنه في مقابل العديد من الأسماء التي قيض لها أن تبرز أعمالها ويتكرر ذكرها في المسيرة التاريخية للتربية بشكل عام، والتربية المقارنة بوجه الخصوص، هناك عدد آخر من لم يكشف النقاب عن إسهاماته، بصورة جزئية أو كلية، مع مالها من ريادة وفضل في تلك المسيرة.

ويبدو أن العلامة العربي المسلم ابن خلدون من تلك الفئة التي لم يكشف النقاب عن إسهاماتها في مجال التربية المقارنة، بالكم والكيف الذي يتناسب مع حجم ذلك الإسهام ونوعيته. ولعله من المستغرب أن يُظهر تلك الحقيقة نفر من الكتاب الغربيين أمثال ستيوارت فرازر ووليم بركمان، اللذين عبرا بوضوح عن ذلك، في كتابهما المتعلق بتاريخ التربية المقارنة والدولية، بقولهما، «من الواضح أن أحد الرواد المنسيين من قبل علماء التربية المقارنة المحدثين المؤرخ العربي المشهور عبدالرحمن بن خلدون» [١، ص ص٥-٤].

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في السؤال المركب التالي:

ما أبرز إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة؟ وإلى أي حد تعتبر هذه الإسهامات رائدة في هذا المجال؟

ولكي تسهل عملية تناول هذا السؤال بالدراسة والبحث، يمكن تجزئته لعدد من الأسئلة التالية:

- ما الموضوعات المتعلقة بموضوع التربية المقارنة ومسائلها التي درسها ابن خلدون؟ أو بشكل أدق: هل درس ابن خلدون الظاهرة التربوية من زاوية موضوع التربية المقارنة؟ وإلى أي حد كان ذلك؟

- ما القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر أو تشكل الظاهرة التربوية؟ أو بشكل آخر: ما وعيُ ابن خلدون بالقوى والعوامل التي تؤثر في الظاهرة التربوية؟ وما تلك القوى والعوامل التي انتهى إليها؟ وإلى أي حد تتفق مع ما جاء به رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

- ما النهج الذي اتبعه ابن خلدون في دراسة الظاهرة التربوية؟ وإلى أي حد يتفق مع ما ذهب إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

- ما الانتقادات أو المآخذ التي يمكن أن توجه لابن خلدون في دراسته للظاهرة التربوية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث أساسًا إلى تقصي وإبراز وتحليل إسهامات العلامة ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا المجال، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث السابقة.

أهمية البحث

في إطار ما سبق يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي :

١ ـ تجيء هذه الدراسة، في مفهومها العام، كمحاولة للإسهام في تنمية الوعي العربي، الموصوم بأنه يعرف عن أصول التربية وتاريخ العلوم وتطورها في مجتمعات أجنبية، أكثر مما يعرف عن ذلك في مجتمعه، ولذا يقال إن التربية في المجتمعات العربية تكرس التبعية، أكثر مما تعمل على التحرر، وإظهار الخصوصية [٢، ص١٠]. وعليه فإن هذه الدراسة تأتي في وقتَ نحن في أمّس الحاجة فيه إلى مراجعة تراثنا العربي وتفحّصه، بهدف تأصيل كياننا كأمة، وتعميق وعينا بمنزلتنا في التاريخ، ومكاننا في الحاضر، وما ينبغي أن يكون لنا من دور في بناء الحضارة الإنسانية، وفي هذا الواقع يكتسي فكر العلامة ابن خلدون أهمية خاصة ضمن تراثنا العربي، لما انطوى عليه من عناصر الجدة، والإبداع، والريادة في مجالات علمية متنوعة.

٢ ـ تأتي هذه الدراسة، في مفهومها الخاص، امتداداً لتلك الدراسات التي استهدفت التعرض إلى جوانب متخصصة في أعمال ابن خلدون لم تنل ما تستحقه من البحث والإظهار، رغم أهميتها. ولعل إبراز إسهاماته في مجال التربية المقارنة وتحليلها تأتي في قائمة تلك الجوانب التي لم تحصل بدرجة كبيرة، على ما تستحقه من الدراسة والبحث. وفي ذلك يقول أحد رواد التربية العرب، «اكتشف العلماء ابن خلدون العالم المؤرخ، واكتشفوه، العالم الاجتماعي، ولم يكتشفه أحد بعد، العالم في التربية المقارنة، كما هو في حقيقة أمره» [٣، ص١٠١].

منهج البحث

استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي كأداة للإجابة عن أسئلة البحث من خلال تحديد وجمع وتبويب النصوص والمفاهيم والأفكار المتصلة بموضوع الدراسة الواردة في مقدمة ابن خلدون، ومن ثم تحليلها ومناقشتها، لاستخراج الاستنتاجات ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث. كما استخدم الباحث المنهج نفسه كأداة لفحص المصادر

المعاصرة من كتب وبحوث ومقالات، لاستخراج المعلومات والنتائج ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث.

حـــدود البحـث

تقتصر الـدراسـة الحالية على تقصي إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة وإبرازها، من خلال كتابة المشهور والذي اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون*. وهذا الكتاب يمثل جزءًا من مؤلَّف ابن خلدون الكبير الذي أسماه بنفسه *كتاب العبر*، *وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*، والمعروف اختصارًا باسم *تاريخ ابن خلدون* وقد رتّب ابن خلدون هذا المؤلف الضخم على مقدمة وثلاثة كتب.

ومما ينبغي ملاحظته أن ما اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون* لا يقتصر على ما سماه ابن خلدون «مقدمة» في ترتيبه لتاريخه، والتي تناول فيها فضل علم التاريخ وتحقيق مذاهبه والتي تقع في نحو ثلاثين صفحة، بل يشتمل كذلك على «الكتاب الأول» الذي أعطاه صاحبه عنوان «في طبيعة العمران في الخليقة، وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب، والمعاش والصنائع والعلوم ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

وينقسم الكتاب الأول، والذي يمثل القسم الرئيس فيما نسميه *مقدمة ابن خلدون*، إلى ستـة فصـول رئيسة، حسب تسمية ابن خلدون وتوزيعه، أو ستة أبواب حسب ما اصطلح عليه البعض حتى لا تلتبس بالفصول الفرعية، وينقسم كل باب أو فصل منها إلى عدة فصول فرعية وبعض المقدمات واللواحق. وجاءت عناوين تلك الأبواب الستة الرئيسة على النحو التالي:

١ ـ الباب الأول «في طبيعة العمران في الخليقة وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب والمعاش، والصنائع والعلوم، ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

٢ ـ الباب الثاني «في العمران البدوي والأمم الوحشية، والقبائل، وما يعرض في ذلك من الأحوال وفيه فصول وتمهيدات.»

٣ ـ الباب الثالث «في الدول، والملك، والخلافة، والمراتب السلطانية، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه قواعد، ومتممات.»

٤ ـ الباب الرابع «في البلدان، والأمصار، والمدن، وسائر العمران الحضري، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه سوابق، ولواحق.»

٥ ـ الباب الخامس «في المعاش، ووجوهه من الكسب، والصنائع، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه مسائل.»

٦ ـ الباب السادس «في العلوم، وأصنافها، والتعليم، وطرقه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه مقدمة، ولواحق.»

اعتمد الباحث في دراسته على المقدمة التي حققها علي عبدالواحد وافي، الطبعة الثالثة، وتقع في ثلاثة أجزاء، ونشرتها دار نهضة مصر للطبع والنشر، على أساس أن تحقيقه، وبإجماع الكثيرين، أوفى التحقيقات وأكملها. إضافة إلى تقديمه تمهيدًا وافيًا عن المقدمة تناول فيه حياة ابن خلدون وآثاره، وإسهامه في مختلف مجالات العلوم، ومقارنته بغيره، وإظهار أبرز ما كتب عنه.

عصره ومسيرة حياته

لما كان للعصر والبيئة والتنشئة أثر لا يُنكر في تكوين شخصية الفرد وإنتاجه الفكري، رأى الباحث أهمية الوقوف على ذلك في دراسته.

العصـــر

عاش ابن خلدون في القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي). كان هذا العصر من عصـور التحـول والانتقـال على الصعيد العالمي آنذاك. تحول وانتقال نحو التفكك والانحطاط في العالم العربي، وتحول وانتقال نحو النهوض والانبعاث في المعالم الغربي (أوروبا) [٤، ص١٨].

فعلى المستوى السياسي للمغرب العربي، كان معظم بلاد الأندلس خرج من سيطرة العرب، ودخل في سيطرة الأسبان. ولم يبق تحت حكم العرب سوى قطعة صغيرة في الجنوب تحت حكم بني الأحمر، وكان أمراء هذه الأسرة كثيرًا ما يتنافسون على الحكم ويتخاصمون فيه إلى حد الاقتتال. أما بلاد المغرب، فكانت مجزأة إلى ثلاث دول، يحكمها ثلاث أسر: بنو مرين في المغرب الأقصى، وبنو عبدالواد في المغرب الأوسط، وبنو حفص في المغرب الأدنى (تونس)، والذي كان يسمى أفريقية. وكانت هذه الدول في نزاع مستمر بعضها مع بعض، وكثرت فيها الفتن والاضطرابات. ومما تجدر الإشارة إليه أن ابن خلدون خاض غمار الحياة السياسية لمدة ربع قرن، في هذه الفترة المضطربة من تاريخ المغرب [٥، ص ص٥٢-٧٦].

أما على المستوى السياسي للمشرق العربي والعالم الإسلامي، فكانت مصر تحت حكم المماليك، مع الديار الحجازية والشامية، وكانت الأوضاع السياسية في هذه البلاد أكثر استقرارًا من أوضاع البلاد المغربية. ، قضى ابن خلدون في هذه البلاد، وخاصة مصر، نحـو أربعـة وعشرين عامًـا من سني حياته الأخيرة، وانحصر اشتغاله فيها في التدريس والقضاء. أما على مستوى العالم الإسلامي، فشهد هذا العصر انقراض الدولة السلجوقية، وقيام الـدولـة المغـولية، وما نتج عن ذلك من انقسام العالم الإسلامي إلى عدد كبير من الإمارات والدويلات الصغيرة. ولكن هذا العصر شهد أيضًا مولد حركتين عملتا على توحيد البـلاد هما: حركـة فتـوحات تيمورلنك، والثانية كانت قيام الدولة العثمانية، ففتوحات تيمورلنك شملت جميع الأقطار الآسيوية الإسلامية من الصين إلى العراق، إلى الشام، إلى الأناضول، لكن الدولة التي أنشأها تيمورلنك لم تعش طويلاً. أما ابن خلدون، فقد التقى

بتيمورلنك، عندما حاصر دمشق، فأكرم وفادته وسعى لديه إلى الصلح وحقن الدماء [٤، ص ص٢٨-٣٢؛ ٦، ص ص٢٧-٢٨].

أما الحالة العلمية والفكرية التي سادت العالم العربي والإسلامي في ذلك العصر، فكانت متواضعة ومنحطة. فضعفت في هذا العصر همم العلماء بعد أن وصل جهلة المتصوفة إلى السلطان والجاه، وخبأت عندهم النزعة التي كانت تحملهم على الابتكار والتجديد في العلم، وظهر فيهم الميل إلى الاقتصار على معارف من سبقهم، فجعلوا أكبر همهم جمعها واختصارها وشرحها [٤، ص ص٣٢-٣٣].

مسيرة حياتـــه

هو عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، ولد في تونس سنة ٧٣٢هـ/١٣٣٢م، لأسرة استقرت في تونس، وترجع في الأصل إلى حضرموت في اليمن، ويقسم البعض مسيرة حياته إلى أربع مراحل تميزت كل مرحلة منها بمظاهر خاصة من نشاطه العملي والعلمي وهي على النحو التالي [٥، ص٣٠]:

المرحلة الأولى: مرحلة النشأة والتلمذة والتحصيل العلمي، وتمتد زهاء عشرين عامًا، من ميلاده وحتى عام ٧٥١هـ، نشأ في أسرة عريقة لها مشاركتها في ميدان السيف والقلم. تربى في حجر والده وتعلم القرآن في البداية عليه، كما تعلم صناعة العربية على يد والده وعلى أئمة النحو آنذاك. ودرس على بعض كبار العلماء في تونس الفقه وخاصة الفقه المالكي والحديث، وحفظ القرآن وتلاوته بالقراءات السبع، وحفظ الشعر ونظمه.

المرحلة الثانية: مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية، وتستغرق نحو خمسة وعشرين عامًا، تمتد من أواخر سنة ٧٥١هـ إلى أواخر سنة ٧٧٦هـ، قضاها متنقلاً بين بلاد المغرب ودوله. وقد استأثرت الوظائف الديوانية والسياسية بمعظم وقته وجهوده في هذه المرحلة. فتولى كتابة «العلامة،» أي كتابة الديباجة لموضوع المخاطبة أو المرسوم، لسلطان تونس أبي إسحق الحفصي، وتولى كتابة سر السلطان وخطة المظالم في فاس للسلطان أبي عنان، وتولى

حجابـة أمير بجاية، والحجابة هي أعلى منصب في بلاط السلطان. وقد زج به سلطان المغرب في السجن، ونفاه سلطان غرناطة إلى هنين. ونمت عند ابن خلدون في هذه المرحلة وقويت نزعة ذميمة، يصرح هو نفسه بتصويرها، وهي نزعة الانتهازية، في سبيل الوصول إلى منافعه وغاياته الخاصة أو في سبيل اتقاء ضرر متوقع، وأن يتآمر ويتنكر لمن قدموا له المعـروف. وظلت هذه النـزعـة رائدة في مغامراته السياسية وعلاقته بالسلاطين والأمراء والعظماء منذ صلته بوظائف الدولة وحتى مماته [٥، ص٥٦].

المرحلة الثالثة: مرحلة التفرغ للتأليف. وتستغرق نحو ثماني سنين. وتمتد من أواخر سنة ٧٧٦هـ إلى أواخر سنة ٧٨٤هـ. تفرغ في هذه المرحلة تفرغًا كاملاً لتأليف *كتاب العبر وديوان المبتـدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*. ويطلق الآن على القسم الأول من هذا الكتاب اسم *مقدمة ابن خلدون*.

المرحلة الرابعة: مرحلة وظائف التدريس والقضاء، وتستغرق نحو أربع وعشرين سنة، وتمتد من أواخر سنة ٧٨٤هـ وحتى وفاته عام ٨٠٨هـ/١٤٠٦م. قضى كل هذه المرحلة في مصر، وإن تخللتها فترات انقطاع، إحداها للذهاب للحج، ومرتان إحداهما لزيارة القدس، والثانية إلى دمشق لمقابلة تيمورلنك. وفي مصر جلس للتدريس في الجامع الأزهـر والمـدرسـة القمحية، والمدرسة الصالحية ومدرسة صرغتمش، وتولى ابن خلدون منصب قاضي قضاه المالكية في مصر نحو خمس مرات، حيث كان يعزل أو يعفى ويعود إليه. وخـلال إقـامتـه في مصر أصيب ابن خلدون في أهله وولده عندما ركبوا البحر في طريقهم إليه من تونس، فغرقوا جميعًا.

أثر ذلك على تكوينه العقلي وإنتاجه

واضح أنه من خلال هذه السيرة والمسيرة تكونت شخصية ابن خلدون، صاحب النظريات والآراء التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية. فلا ريب أن نشأته في أسرة ذات علم وفقه، وانكبابه على تحصيل العلم منذ نشأته الأولى، وتلقيه العلم وفنـونه على يد مشايخ وعلماء مبرزين، فتح له آفاق المعرفة، ويسر له الوقوف على

أسرارهـا، ساعده في ذلك ما حباه الله إياه من ألمعية وذكاء، وصبر على تحصيل العلم، والخوض في بحوره.

ولعـل طمـوحـاته السياسية ومالازمها من تنقل ومعاناته النفسية نجاحًا وإخفاقًا، وسعت دائرة تفاعلاته، وهيأت له النظر عن قرب في طبيعة العلاقات الإنسانية، والاجتماع البشري، فانكب يدرسها لعله يخرج بالقواعد والقوانين التي تحكمها، لذا فإنه من غير المستبعد أن يكون بناء هذا الصرح العلمي والأثر الذي أنتجه، كان بحاجة إلى مثل هذه المسيرة وتلك الخبرات بل والمعاناة، ولعله من المفارقات أن ينشأ في عصره المتصف بالانحلال السياسي والانحطاط الثقافي، علاّمة على مستواه.

الدراسات والبحوث السابقة

يصعب بطبيعة الحال إجراء مسح شامل للدراسات والبحوث التربوية، التي تناولت إنتـاج ابن خلدون في مقـدمته في هذا المجال، فهي من الكثرة مما يجعلها تستعصي على الحصر. لكن ما يجب التنويه به أن الغالبية الساحقة من هذه الدراسات والبحوث جاءت معـالجتهـا لأفكار ابن خلدون وآرائه ونظرياته من زاوية علاقتها بموضوع المناهج وطرق التدريس وغيرها، لكن قلما نجد تناولا لها من زاوية علاقتها بموضوع التربية المقارنة، وحتى إن تلك الـدراسـات القليلة التي تناولت هذا الإنتاج من الزاوية الأخيرة، جاء معظمها كفصول أو جزء منها في مؤلفات، لا ترقى إلى تصنيفها كدراسات سابقة، لأسباب سيتم إيضـاحهـا لا حقًا. وإن كانت هذه الدراسات سوف يتم تناول بعض منها هنا، وذلك لتوضيح مدى الحاجة لدراسات متعمقة في هذا الجانب لإنتاج الرجل.

ومن تلك الدراسات ما قام به محمد خير عرقسوسي [٧] في كتابه *الموازنة في أصول التربية المقارنة*، حيث خصص فصلاً في هذا الكتاب منحه عنوان «نماذج من الدراسات المقـارنـة العـربية القـديمـة،» اتخـذ فيه من عمل ابن خلدون في *المقدمة* نموذجًا لتلك الدراسات، تناول فيه، بعد أن عرّف بابن خلدون ومؤلفاته، أبرز مميزات الدراسة عند ابن خلدون والتي حددها بالشمول والموضوعية، وتطبيق النظرة التكاملية. ثم وضّح أهداف

دراسة ابن خلدون والوسائل العلمية التي اتبعها لتحقيقها. وانتهى إلى أن الأهداف النظرية المتمثلة بالنقد والتمحيص، وكشف القوانين، تحتل المكان الأول عنده، وأنه لا يكاد يأبه للأهداف العلمية. أما الوسائل العلمية التي استخدمها في تحقيق هذه الأهداف، فقد تمثلت بالملاحظة والتجربة والمنهج المنطقي والاستقرائي مع عناية واضحة بالمقارنة. وفي الخاتمة تعرض لبعض المآخذ التي تؤخذ على دراسته للظواهر التربوية، ولخصها بمسألتين هما: أنه لم يقل بعلم مستقل للتربية المقارنة، والثانية أنه اعتقد بتأثير الكم على الكيف في مختلف الظواهر العمرانية.

ودراسة عبد الغني عبود [٣] التي جاءت كجزء من الفصل المعنون «العرب والتربية المقارنة» في كتابه *الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة* تناول في هذا الجزء بصورة مقتضبة جدًّا إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة والمنهج الذي استخدمه. فأشار بعبارات تقريرية إلى فضل ابن خلدون وسبقه في الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها، وأن المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في مقدمته، هو المنهج المقارن، حيث يقوم بعرض القوى الثقافية على مدار أبواب مقدمته، ثم يأتي بعد الحديث عن هذه القوى بتوضيح أثرها على التعليم. وعليه فهو يرى فيه عالمًا من علماء التربية المقارنة المعدودين، ورائدًا من روادها، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

أما دراسة عبدالرحمن النقيب [٨] المعنونة «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين،» والتي هدفت إلى توضيح أهمية دراسة مناهج البحث عند بعض المفكرين المسلمين في ميدان التربية الإسلامية، وذلك من خلال دراسة أربع دراسات تربوية تمثل أربعة اتجاهات مختلفة وهي: *آداب المعلمين* لابن سحنون (الاتجاه الفقهي)، *تهذيب الأخلاق* لابن مسكويه (الاتجاه الفلسفي)، *كتاب المعلم* للغزالي (الاتجاه الصوفي)، و*مقدمة ابن خلدون* (الاتجاه الاجتماعي). وأظهرت هذه الدراسة أن ابن سحنون استخدم المنهج الأصولي التحليلي، واستخدم الغزالي المنهج الأصولي مع الاستعانة بالمنهج التاريخي، واستخدم ابن خلدون المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، واستخدم ابن مسكويه المنهج التحليلي الفلسفي.

ولعل هناك مآخذ على هذه الدراسات السابقة. فدراسة العرقسوسي جاءت عامة في طرحها للموضوع، فلم تبين على وجه الخصوص مدى وعي ابن خلدون بالعلاقة بين الظواهر التربوية والمجتمعات التي توجد بها، ولم يقم بتحديد القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر على هذه الظواهر، اللهم إلا بإشارات عارضة في بعض المواضع، خاصة عند إعطائه مثالاً تطبيقيًا على كيفية استخدام ابن خلدون للمنهج الاستقرائي، وحقيقة فأن صاحب هذه الدراسة أجاد في معالجته للعديد من الجوانب المتعلقة بالمنهج عند ابن خلدون. أما الدراسة الثانية، فقد جاءت على درجة من الإيجاز بحيث يصعب الحكم عليها، وإن كان يبدو أن صاحبها يمتلك تصورًا واضحًا عن مدى إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة. إضافة إلى أن كلا الدراستين لم تتوافر لهما المنهجية أو خطوات البحث المنهجي التي تلتزم بها البحوث العلمية عادة. ولعل عذرهما في ذلك أن العملين قدما بشكل فصلين من كتابين، وعادة لا يلتزم الكاتب بمثل تلك الخطوات المنهجية في كتابة الكتب. أما دراسة النقيب، فجاءت قاصرة على تحديد منهج البحث التربوي عند ابن خلدون، وانتهت إلى أنه استخدم المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، إلا أنها لم تدرس بعمق مقومات المنهجين وقواعد تطبيقهما، بل اكتفت بضرب الأمثلة لمواضع استخدامهما، فالباحث لم يشر مثلاً، للأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر التاريخي التي حددها بوضوح ابن خلدون، كما أنه في حديثه عن المنهج المقارن يكتفي بالإشارة فقط إلى أن ابن خلدون حدد أثر القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية دون تفسير وتحديد لهذه القوى والعوامل. إضافة إلى أن هذه الدراسة أغفلت استخدام ابن خلدون المنهج الاستقرائي والملاحظة الحسية في دراسة الظواهر التربوية، وحصرتها بالمنهجين التاريخي والمقارن.

ولعل ما يمكن أن يحسب للدراسة الحالية ـ مقارنة بالدراسات السابقة ـ محاولتها المتعمقة وبطريقة منهجية تحليل مدى إسهام ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، ومقارنة ما انتهى إليه، بما توصل إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها، بسواء على مستوى الموضوع، أو القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية، أو على مستوى المنهج.

ابن خلدون وموضوع التربية المقارنة

للإجابة عن سؤال البحث المتعلق بتحديد مدى وعي ابن خلدون ودراسته للوقائع الاجتماعية ذات الصلة بموضوع التربية المقارنة، يجب أن نحدد أولاً مفهوم التربية المقارنة وطبيعتها ومسائلها.

إن المتتبع للتعريفات المحددة لمصطلح التربية المقارنة خلال عمرها الزمني الممتد عبر أكثر من قرن ونصف — كعلم — يلاحظ أنه لا يوجد اتفاق عام بين المشتغلين في مجال التربية المقارنة إلى الانتهاء إلى تعريفها تعريفًا واحدًا متفقًا عليه، رغم المحاولات العديدة لوضع مثل هذا التعريف. ولعل هذا الإخفاق راجع لطبيعة موضوع التربية المقارنة، وتشابكه مع مجالات وظواهر عديدة، واختلاف وجهات النظر والمداخل التي يمكن اتباعها في دراسة موضوعاته التي تكاد تشمل جميع جوانب النظام التعليمي وعملياته ومشكلاته في بلد من البلدان أو أكثر. ومع ذلك سنحاول استعراض بعض تعريفات التربية المقارنة، كما جاءت في كتابات نفر من روادها السابقين وعلمائها المعاصرين، لنستخلص منها تحديد الجوهر الأساسي لموضوع التربية المقارنة، ومن ثم نحدد مدى وعي ابن خلدون ودراسته لهذا الموضوع.

يعرف مارك أنطون جوليان Julien Antoine الملقب بأبي التربية المقارنة بأنها «دراسة تحليلية للتربية في جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات التي سوف تتطلبها الأحوال والظروف المحلية» [٩، ص٧].

ويعرفها إسحق كاندل I. Kandel بأنها «الفترة الراهنة من تاريخ التربية أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الراهن» [١٠، ص١٩]. وبناء على ذلك، فإن كاندل كان سباقًا في الربط بين النظم القومية للتربية وبين مقوماتها التاريخية، وعليه يرى أن القيمة الرئيسة للتربية المقارنة تتمثل في الكشف عن القوى والعوامل والأسباب التي تنتج فوارق في النظم التعليمية، وذلك لاكتشاف المبادىء الكامنة التي تحكم جميع النظم التربوية القومية [٩، ص ص١٣-١٤].

أما التعريف الذي يرتضيه عبدالغني عبود، أحد روادها العرب المعاصرين، فينص على أن التربية المقارنة «هي الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته، بغية الوقوف على القوى الثقافية، التي أدت إلى هذه المشكلات، أو شكلت تلك النظم، وعلى (الشخصية القومية) أو (الأيديولوجيا) التي تقف وراء النظام التعليمي، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة، المتفقة مع تلك الأيديولوجيا، أو الشخصية القومية، أو حتى تتحقق للباحث المتعة، إذا كان الهدف منها هدفًا أكاديميًا خالصًا. أو إذا كانت بهدف المتعة العقلية» [٣، ص٨٦].

وتعرف التربية المقارنة في قاموس التربية لكارتر ف. جود Carter V. Good بأنها «مجال دراسي يُعنى بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد تعميق وزيادة الفهم للمشكلات التربوية خارج حدود بلد الشخص، وأيضًا في كثير من الأحيان بقصد المساعدة في حل مشكلات بلده من خلال تفحص الوسائل التي اتخذت في حلها في أماكن أخرى» [١١، ص١٢٠].

يتضح من عرض نماذج التعريفات السابقة وفحصها أن طبيعة التربية المقارنة وموضوعها تتحدد أساسًا في الدراسة المقارنة للنظم التعليمية في مختلف البلاد والمناطق، مع العناية في الكشف عن القوى والعوامل التي تقف خلف كل ظاهرة أو مشكلة فيها، لتفسير أوجه الشبه والاختلاف بين هذه النظم ومشكلاتها. ويضيف البعض أهمية أن تفضي هذه الدراسة إلى الكشف عن المبادىء الكامنة التي تحكم الوقائع التربوية في مختلف النظم التعليمية. ويتضح أيضًا أن هناك شبه إجماع على تضمين البعد النفعي، أو الإصلاحي، الذي توفره الدراسات التربوية المقارنة، من خلال الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها في تحسين نظام التعليم القومي وتطويره، أو المستهدف للباحث، والمساعدة في رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات في ضوء البدائل التي تتيحها مثل تلك الدراسات.

وبدراسة ما جاء في *مقدمة ابن خلدون* على ضوء ما سبق تحديده لطبيعة التربية المقارنة وموضوعها وما تعنى به، يتضح أن ابن خلدون كان سباقًا في تناول العديد من الوقائع

التربوية من منظور يقترب ويتطابق في كثير من الأحيان مع الرؤية التي حددها رواد التربية المقارنة وعلماؤها لها في هذا الشأن.

ولتوضيح ذلك نجد أن ابن خلدون، وعلى امتداد العديد من فصول مقدمته، قدّم وصفًا تحليليًا مقارنًا رائعًا للحالة التعليمية السائدة في مختلف أقاليم الدولة الإسلامية ومناطقها. فنجده يقارن بين حالة صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي ككل بنظيرتها في المشرق العربي، وتارة يصف ويحلل ويقارن هذه الحالة بين كل مصر وآخر من أمصار المغرب والمشرق، وتارة أخرى يقوم بالعمل نفسه على مستوى حواضر المغرب العربي وأمصاره (المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، والقيروان، وقرطبة).

فنجده، مثلاً، في الفصل المعنون «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه» يتناول بأسلوب مقارن طرق تعليم الولدان، في مرحلتهم الأولية، للقرآن الكريم في عدد من الأمصار الإسلامية، وأثر اختلاف تلك الطرق على تحصيلهم العلمي وتكوين ملكاتهم الذهنية، فمذهب أهل المغرب الاقتصار على تعليم الولدان القرآن ورسمه ولا يخلطون معه شيئًا سواه من علم أو أدب. أما أهل الأندلس، فمذهبهم تعليم الصبيان القرآن والكتابة، إضافة إلى تعليمهم رواية الشعر، وقواعد اللغة العربية، والعناية بتجويد الخط. أما أهل أفريقية (تونس،) فيخلطون تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، مع العناية بتعليمهم بمبادىء العلوم وتجويد الخط، فهم على حد تعبير ابن خلدون أقرب إلى طريقة أهل الأندلس. أما أهل المشرق، فيخلطون تعليم القرآن مع مبادىء العلوم، ولا يخلطون ذلك بتعليم الخط، لأن تعليمه يتم على انفراد [١٢، ص ص١٢٥٠-١٢٥١].

أما الآثار التربوية الناجمة عن هذا الاختلاف في طرق تعليم القرآن الكريم، فيوضحها ابن خلدون على النحو التالي: بالنسبة لطريقة أهل المغرب أدت إلى قصور ملكة اللسان العربي لديهم، لأنهم لم يدرسوا شيئًا من كلام العرب في صباهم. أما أهل الأندلس، فأفادتهم طريقتهم من التمكن من اللغة العربية وحصول ملكتها، والبراعة في

الخط والأدب، إذا ما حصلت لهم فرص تعـزيزهـا وتثبيتها بعد تعليم الصبا. أما أهل أفريقية، فهم أحسن حالاً من أهل المغرب في إجادة ملكة اللسـان العربي، إلا أن ملكتهم قاصرة عن البلاغة، لكثرة محفوظهم من عبارات العلوم النازلة عن البلاغة [١٢، ص ص١٢٥١-١٢٥٢].

وفي نهاية الفصل يعرض ابن خلدون منهج القاضي أبي بكر العربي الذي اقترحه في التعليم، والذي يرى فيه تقديم تعليم اللغة العربية والشعر على سائر العلوم، ثم الانتقال للحساب، ثم إلى درس القرآن، ثم أصول الدين، فأصول الفقه، ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه، وقد استحسن ابن خلدون هذا المذهب من الناحية النظرية، غير أنه يراه صعب التـطبيق بسبب العـوائـد التي تحكمت، ومنها تقديم تعليم القرآن، لأسباب منها التبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد من الآفات والقواطع التي قد تحول دون تعلمه القرآن فيما بعد [١٢، ص ص١٢٥٢-١٢٥٣].

ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحـالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسـلامية. بل تحدث عن شيء منها في عدد من الأمصار غير الإسلامية. فيصف هذه الحالة في بلاد الإفرنجة فيقول، «بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الأفرنجة من أرض رومة وما إليها من العدوة الشمالية، نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة، ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة» [١٢، ص ١٢٢٥].

وفي موضع آخر يصف مقدار تقدم العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة عند الفرس والروم فيقول، «وأما الفرس، فكان شأن هذه العلوم العقلية عندهم عظيمًا، ونطاقها متسعًـا، لما كانت عليه دولهم من الضخامة واتصال الملك... أما الروم فكانت الدولة منهم، ليونان أولاً وكانت لهذه العلوم بينهم مجال رحب، وحملها مشاهير من رجالهم مثل أساطين الحكمة وغيرهم» [١٢، ص١١٢١].

وابن خلدون في حديثه عن الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار لا يكتفي بمجرد الوصف، وإظهار الشبه والاختلاف، بل يذهب إلى أبعد من ذلك فنجده يسعى

جاهدًا لربط هذه الوقائع بالقوى والعوامل التي أنتجتها فنجده، مثلاً، يدخل في تعليل ازدهـار صناعة العلم والتعليم في القاهرة عامل درجة التحضر واستحكام الحضارة فيها فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة، من بلاد مصر، لما عمـرانها مستبحـر وحضـارتها مستحكمة منذ آلاف السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم» [١٢، ص ١٠٢٥].

وفي موضع آخر نجده يدخل عامل انقطاع سند العلم والتعليم وتناقص العمران في تعليل كساد وانحسار صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي عند مقارنتها في حالة الازدهار في المشرق العربي فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب لتناقص العمران فيها وانقطاع سند العلم والتعليم. . . وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢]. وفي موضع لاحق سيتم التحدث بشيء من التفصيل عن العوامل والقوى المؤثرة في صناعة العلم والتعليم من وجهة نظر ابن خلدون.

أما فيما يتعلق بتأكيد عدد من رواد علماء التربية المقارنة أمثال آرثر مولمان A. Moehlman ، وجـورج بيرايدي G. Bereday ، وبـرايان هولمز B. Holmes بأن تفضي الدراسات التربوية المقارنة إلى الكشف عن القوانين والمبادىء التي تحكم الوقائع أو الظواهر التربوية في مختلف النظم التعليمية، نجد أن ابن خلدون في مقدمته يعالج ما نسميه الآن «الظاهرات أو الظواهر الاجتماعية» وما يسميه هو «واقعات العمران البشري» أو «أحوال الاجتماع الإنساني» معالجة ترمي إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها وتطورها وما يعرض لها من أحوال. وهذا الوجه من المعالجة في الدراسة المبني على الاعتقاد بأن هذه الظواهر لا تسير حسب الأهواء والمصادفات، بل هي محكومة في مختلف مناحيها بقوانين تشبه التي تحكم ما عداها من ظواهر الكون الطبيعية، لم يعرض له أحد من قبل ابن خلدون [٥، ص١٩١]. فابن خلدون يعتقد أن «كل حادث من الحوادث، ذاتا كان أو فعـلاً، لابـد له من طبيعـة تخصـه في ذاتـه، وفيما يعرض له من أحواله» [١٢، ص٣٢٩]. وعليه يرى أن علمه الجديد المختص بدراسة الاجتماع الإنساني، ذو مسائل

وهي بيان ما يلحقه من العوارض الذاتية. وواضح أن ابن خلدون يقصد بقوله «طبيعة» أو «عوارض ذاتية» ما نسميه اليوم «قانونًا.»

ولعل ما يجب توضيحه أن ابن خلدون يعتقد بوحدة ظواهر الوجود، ووحدة القوانين التي تسيطر عليه، وبالتالي وحدة أنحاء بحثها ومقارنتها. لذا نجده يلحق الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية ويوحّد بينهما، فنراه في أكثر من موضع يؤكد على أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، وأن الصنائع لابد لها من المعلم. وعليه فقد طبق ابن خلدون كثيرًا من القوانين الاجتماعية على الظاهرة التربوية [٧، ص ص٢٦٥ـ٢٦٨].

ومن أمثلة القوانين والمبادىء التي صاغها في هذا الصدد: «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» «في أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران،» «في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم،» و «في أن المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب في شعاره، وزيه، ونحلته، وسائر أحواله وعوائده،» و «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها،» و «في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم.»

ويلاحظ أن هذه القوانين والتعاميم جاءت كعناوين في فصول مقدمته، ثم يعمد إلى جمع ما يؤيد ما ذهب إليه من شواهد الواقع وبطون التاريخ، وهذا ما يلجأ إليه ابن خلدون عادة في كتابة فصول مقدمته.

وفيما يخص أهمية أن تحقق الدراسات التربوية المقارنة بعدًا نفعيًا أو إصلاحيًا من خلال استفادة الباحث من تجارب الدول الأخرى وخبراتها، لتحسين النظام التعليمي وتطويره في بلده، نجد أن ابن خلدون يشير صراحة إلى أن الغرض المباشر لدراسته لواقعات العمران البشري أو ظواهره يتحدد في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوانين التي تخضعه لها، لتكون الدراسة في نهاية الأمر وسيلة لتصحيح الأخبار التاريخية [٥، ص٢١٧]. وعليه فإن ابن خلدون يبتعد في دراسته عن تحقيق الهدف النفعي من الدراسات التربوية المقارنة

بصورة مباشرة، ويقرب بل ويتوحد مع ما يسمى الهدف العلمي الأكاديمي للتربية المقارنة. لكن كل ذلك لا يمنع من أن هناك إشارات في دراسة ابن خلدون تجعلنا لا نستبعد أن يكون الهدف النفعي في ذهنه. من ذلك أنه، حين فرغ من تأليف مقدمته، رفعها إلى السلطان أبي العباس، وفي هذا على أغلب الظن دلالة قوية ليستفيد منها السلطان في إصلاح أحوال دولته وتحسينها. كما أن ابن خلدون كمغربي لا يخفي إعجابه بما وصل إليه العلم والتعليم في المشرق العربي، لذا لا يستبعد أنه يبحث عن دروس نفعية من وصفه ومقارنة الحالة التعليمية فيهما.

ولعلنا لذلك نستطيع أن نؤكد أن موضوع التربية المقارنة ومسائلها، كما حددها روادها السابقون وعلماؤها المعاصرون، كانت واضحة إلى حد بعيد في ذهن ابن خلدون، وأن مختلف موضوعاتها ومشكلاتها كانت مطروحة على بساط البحث في دراسته بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع وما يعتريها من أحوال.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إن ابن خلدون في منهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق أنها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من كوكبة علماء التربية المقارنة التي سبق ذكرهم، والذين يرون خضوع الظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية إلى قوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي للتربية المقارنة على الكشف عن هذه القوانين، وتوظيفها بما يفيد إصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة.

ابن خلدون والعوامل المؤثرة في الظواهر التعليمية

إن العناية بدراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها تعتبر مرحلة تحول بارزة في مسيرة تاريخ التربية المقارنة، حيث درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى أربع مراحل اتسمت كل مرحلة منها

بخصائصها المميزة وروادها ومناهجها الخاصة. فالمرحلة الأولى يطلق عليها مرحلة الوصف وتمتد من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي؛ والمرحلة الثانية تسمى مرحلة النقل أو الاستعارة، وتمتد من بداية القرن التاسع عشر وحتى نهايته؛ والمرحلة الثالثة يطلق عليها مرحلة القوى والعوامل، وتمتد من نهاية القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين؛ والمرحلة الرابعة وتسمى مرحلة التحليل العلمي أو المنهجية العلمية، وتمتد من منتصف القرن العشرين وحتى الوقت الراهن. ولكن يجب ملاحظة أن تقسيم تطور التربية المقارنة إلى مراحل لا يعني انتهاء كل مرحلة بمقوماتها وبدء فترة جديدة بقدر ما يعني تبلور اتجاه جديد في دراستها [١٣، ص٤].

ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها، وإن كان قد سبقه ليفازيز الفرنسي، وسار على نهجه كل من فريدريك شنايدر في ألمانيا، وإسحق كانـدل وربـورت أوليخ في أمريكا، ونيقولاس هانز وفرنون مالينسون وجوزيف لاواريز في إنجلترا، وبدرورسللو في سويسرا.

وفي أهمية دراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها يقول سادلر — اقتباسه المشهور — «إننا يجب ألا ننسى في دراسة نظم التربية الأجنبية أن الأشياء الواقعة خارج المدارس ذات أهمية أكبر من تلك الأشياء التي بداخلها، إذ أنها تحكم الأشياء التي في داخلها وتفسرها» [٩، ص١٠]. وجاء تلميذه كاندل ليؤكد بوضوح تام ضرورة البحث التاريخي ودراسة العوامل التي تتحكم في قيام الواقع، ويجعلها هدف التربية المقارنة حيث يقـول، إن الهـدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن، والأدب المقارن والتشريح المقارن، هو الكشف عن الفوارق في القوى، والأسباب التي تنتج فوارق في النظم الـتربـوية القومية» [٩، ص ص ١٣ ـ ١٤]. وفي هذا المعنى أيضًا يقول نيقولاس هانز، «إن الـدراسة التحليلية لهذه العوامل من وجهة النظر التاريخية ومقارنة الحل الذي جرب على المشكلات الناجمة، هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة» [٩، ص٢١].

والسؤال الذي نطرحه هنا أين يقف ابن خلدون من هذه المرحلة ومنهجها المتميز في دراسـة النـظم التعليمية؟ الواقع أنه يبدو واضحًا منذ البداية أن ابن خلدون في دراسته

لواقعات العمران أو الاجتماع البشري، يرفض الاقتصار على وصف الظواهر وبيان ما كانت عليه، وما هي عليه، أو ينبغي أن تكون عليه، بدون النظر إلى الأسباب أو العوامل التي وراءها، والقواعد والأصول التي تحكمها. وهذا يتضح جليًا في حديثه عما يجب أن يكون عليه المشتغل بعلم التاريخ حيث يقول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل، ومبادىء ظهورها، وأسباب حدوثها، ودواعي كونها، وأحوال القائمين بها وأخبارهم، حتى يكون مستوعبًا لأسباب كل حادث، واقفًا على أصول كل خبر» [١٢، ص٣٢٠]. وكما أشرنا في موضع سابق، إن ابن خلدون جعل غرضه المباشر لدراسته ظواهر العمران البشري يتمثل في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوى والقوانين التي تحكمها.

وعليه نجد أنه خلال استقراء *مقدمة ابن خلدون* يتضح أن أبرز القوى والعوامل التي يرى أنها تؤثر بشكل أساسي في صناعة العلم والتعليم هي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، ودرجة التحضر، وتوافر سند التعليم واتصاله، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، والرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة. وتفصيل الحديث عن هذه العوامل يتم على النحو التالي:

العوامل الجغرافية

إن العلاقة بين الإنسان ككائن عضوي وثقافي وبين البيئة الجغرافية كانت من الموضوعات الأساسية التي استحوذت على اهتمام المفكرين والرحالة العرب، وظهر ذلك بصورة أوضح عند ابن خلدون [١٤، ص٤٦]. «فكل المسائل التي تبحث في أثر الإقليم والوسط الجغرافي في حياة البشر لم يحدث أن أخضعت من قبل ابن خلدون لفحص منظم، فهو في هذا المضمار يجب أن يعد مجددًا بلا ريب، ومثل أفكاره هذه لم تظهر في أوروبا إلا بعد مضي عدة قرون» [١٥، ص ٤٤٤].

إن تأثير العوامل الجغرافية على البشر ليس موضع تساؤل عند ابن خلدون، لكن الاهتمام الأساسي له يتركز حول طبيعة هذا التأثير وأهميته في حياة الإنسان والمجتمع، فوفقًا لرأي ابن خلدون، فإن العامل المناخي أكثر العوامل الجغرافية تأثيرًا على الصفات الجسمية والنفسية للإنسان، وجوهري في تحديد قابلية البيئة لمعيشته وتطوره اجتماعيًا. وعلى هذا العامل وأهميته في تحديد حياة البشر، قسم ابن خلدون الأرض إلى منطقتين رئيستين هما: منطقة الأقاليم المنحرفة أو المتطرفة وتشمل الأقاليم الأول والثاني والسادس والسابع، ومنطقة الأقاليم المعتدلة وتشمل الرابع والثالث والخامس. أما موقع هذه الأقاليم، فالأول يقع حول خط الاستواء، يليه من جهة الشمال الثاني فالثالث فالرابع فالخامس فالسادس فالسابع. وتبلغ الحرارة أشدها في الأول، ثم تتدرج كلما اتجهنا شمالاً حتى تصل البرودة أشدها في السابع.

ففي الأقاليم المتطرفة، أي المفرطة في البرودة أو الحرارة، نجده يعتبر العوامل الجغرافية مسؤولة عن أحوال البشر، إلى الحد الذي يجعل من ابن خلدون رائدًا للحتمية البيئية[1] قبل دعاتها في الغرب بأربعة قرون، كما يرى الأنتروبولوجي هاريس M. Harris، فالحرارة الشديدة أو البرودة الشديدة تؤثر تأثيرًا سلبيًا على قدرات البشر، وتجعل الحياة الاجتماعية على مستوى منحط، يقترب إلى مستوى حياة الحيوان. وفي وصف نتيجة هذا التأثير يقول ابن خلدون في عباراته، «وأما الأقاليم البعيدة عن الاعتدال مثل الأول والسادس والسابع فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم... وأخلاقهم قريبة من خلق الحيوان العجم. حتى ينقل عن الكثير من السودان أهل الأقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضا وكذا الصقالبة [من أهل الشمال المتطرف]» [١٢، ص ٣٨٨]. ثم يأتي مباشرة ليحدد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك.»

---

١ الحتمية البيئية هي اتجاه يعتبر الثقافات مجرد انعكاسات للبيئات التي توجد في إطارها؛ للتوسع انظر: [١٤].

ثم يعود ابن خلدون مباشرة مرة ثانية ويصف نتيجة هذا السبب فيقول، «فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة من أحوال الأناس قريبة من أحوال البهائم» [١٢ ، ص٣٨٨].

ويستدرك ابن خلدون أن جزيرة العرب، وعلى الرغم من أنها واقعة في نطاق الأقاليم المنحرفة، إلا أنه لا ينسحب عليها ما سبق تفصيله عن أحوال الأقاليم المنحرفة والسبب في ذلك يرجع على حد تعبير ابن خلدون إلى أنها قد أحاطت بها البحار من الجهات الثلاث، فرطبت هواءها وصار فيها بعض الاعتدال.

ويعود ابن خلدون ويفصل القول عن تأثير العوامل المناخية على الصفات المزاجية، والانفعالية، والجسدية، لسكان الأقاليم المتطرفة أو المنحرفة، فيرجع ما يلاحَظُ من خفة، وطيش، وولع في الطرب والرقص، وسواد في البشرة عند سكان الأقاليم الحارة كالسودانيين إلى تأثير شدة درجة الحرارة على كمية الهواء والرطوبة في جسم الإنسان، وما يتبع ذلك على بشرتهم وروحهم. وينتقد ابن خلدون في هذا المقام ما ذهب إليه المسعودي بأن من هذه السمات المزاجية والانفعالية للسودانيين نشأت عن ضعف في أدمغتهم، وما ذهب إليه النسابون العرب إلى أن سواد بشرة سكان الجنوب يرجع إلى أنهم من نسل حام بن نوح المتصف بسواد البشرة.

أما في الأقاليم المعتدلة أو المتوسطة، فإن اعتدال الحرارة والبرودة فيها جنَّب ساكنيها التأثير الجائر لتطرف الأحوال المناخية على حياتهم، وساعدهم في المقابل على الاعتدال في أحوالهم كافة. فعلى حد تعبير ابن خلدون، «فالأقليم الرابع أعدل العمران، والذي حافته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، والذي يليها من الثاني والسادس بعيدان عن الاعتدال، والأول والسابع أبعد بكثير.» ثم يردف ابن خلدون مباشرة النتيجة المترتبة على هذا الاعتدال فيقول، «فلهذا كانت العلوم والصنائع والمباني والملابس والأقوات والفواكه بل والحيوانات وجميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال. وسكانها من البشر أعدل أجسامًا وألوانًا وأخلاقًا وأديانًا وأحوالاً. . .ويبعدون عن الانحراف

في عامـة أحوالهم. وهؤلاء أهل المغرب والشام والحجاز واليمن والعراقيين والهند والسند والصين وكذلك الأندلس ومن قرب منهم من الفرنجة والجلالقة والروم واليونانيين، ومن كان مع هؤلاء أو قريبًا منهم في هذه الأقاليم المعتدلة. ولهذا كان العراق والشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات» [١٢، ص٣٨٧].

ويوضح ابن خلدون أن التفاوت الحاصل في درجة تقدم صناعة تعليم العلم وسائر الصنـائـع بين أهـل الأقـاليم المعتدلة مرجعه ليس للتفاوت في درجة الاعتدال بين تلك الأقاليم، والذي يعتبره تفاوتًا في الدرجة الواحدة وليس في النوع، وإنما يرجع إلى التفاوت في درجة العمران والحضارة، لكنه يعود ويؤكد أن التفاوت الحاصل في درجة التقدم في هذه الصنـائع بين الأقاليم المعتدلة والأقاليم المنحرفة سببه البعد عن الاعتدال. ويقارن ابن خلدون في هذا المقام درجة التفاوت الحاصل بين أهل المشرق والمغرب العربي، وهم من أهل الأقاليم المعتدلة، من جهة وبينهم وبين أهل الإقليمين الأول والسابع، وهم من الأقاليم المنحـرفـة، من جهـة أخرى فيقول، «فأهل المشرق على الجملة أرسخ في صناعة تعليم العلم، بل وفي سائر الصنائع، حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقـولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب. . . وليس كذلك. وليس بين قطر المشرق والمغرب تفاوت بهذا المقدار الذي يفاوت الحقيقة الواحدة، اللهم الأقاليم النحرفة مثل الأول والسابع، فإن الأمزجة فيها منحرفة والنفوس على نسبتها كما مر، وإنما الذي فضل به أهل المشرق والمغرب فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة من العقل المزيد» [١٢، ص ص ١٠٢٢-١٠٢٣].

وهكـذا، يتضح تسليم ابن خلدون بالتأثير الحاسم للعوامل الجغرافية في منطقة الأقـاليم المتطرفة، إلى الحد الذي يجعله رائدًا ونصيرًا للحتمية الجغرافية، فتأثير العوامل الجغـرافية على ساكنيها لا يقتصر على الصفات الجسمية، وإنما يمتد لتحديد الكثير من الصفـات الأخلاقية والمزاجية والثقافية، وحصر تطور المجتمع هناك في دائرة ضيقة. أما شعوب الأقاليم المنحرفة، فتطور الحياة الاجتماعية والثقافية والصناعية عندهم محكوم بشكل أسـاسي بعـوامل (قوانين) العمران والحضارة، وتلعب العوامل الجغرافية من خلالها دور الباعث أو المعوق لهذا التطور.

العوامل الاقتصادية والمعاشية

يربط ابن خلدون ربطًا وثيقًا بين حالة المجتمع ودرجة تطوره، وبين حالته الاقتصادية والمعاشية إذ يقول، «اعلم أن اختلاف الأجيال في أحوالهم إنما هو باختلاف نحلتهم من المعاش، فإن اجتماعهم إنما هو للتعارف على تحصيله والابتداء بما هو ضروري فيه وبسيط قبل الحاجي والكمالي» [١٢، ص٤٦٧].

ويقارن ابن خلدون بين تأثر ظروف حياة البدوي وظروف حياة الحضر على تحديد صفاتهم الجسمية والنفسية والأخلاقية والعقلية. فأهل البدو يتمتعون بصحة أحسن وهم أقرب إلى الخير من أهل الحضر لأن أخلاقهم لم تفسدها الملذات والترف، وهم أقرب إلى الشجاعة من أهل الحضر، لأنهم مضطرون بنفسهم للدفاع عن أموالهم وأنفسهم، لكن أهل الحضر أكثر ذكاء وفطنة من أهل البدو، ويعلل ابن خلدون ذلك بقوله، «ألا ترى أهل الحضر مع أهـل البدو، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء ممتلئًا من الكيس، حتى إن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك. وما ذاك إلا لإجادته من ملكات الصنائع والآداب في العوائد والأحوال الحضرية، مالا يعرفه البدوي» [١٢، ص١٠٢٣].

ويوضح ابن خلدون بالرغم من التفاوت العميق بين نمط الحياة البدوية ونمط الحياة الحضرية، فإن النمطين مرتبطان في الأصل، فالبدو أقدم من الحضر وسابق عليه، والبادية أصل العمران، والمدن والأمصار مدد لها. فالعمران الحضري الذي لا ينحصر فيه تحصيل المعاش على الضروري من الأحوال والعوائد بل يتجاوزه إلى الكمالي منها، يعتبر الامتداد الطبيعي، أو المرحلة الأعلى لتطور العمران البدوي، الذي يفتقر تحصيل المعاش فيه على الضروري من سائر الأحوال والعوائد ولهذا نجد التمدن غاية البدوي.

وبعد أن ينتهي ابن خلدون من تقرير حقيقية تقسيم العمران البشري إلى قسمين: بدو وحضر، ويعقد غالبية أبواب مقدمته وفصولها للحديث بالتفصيل عن المظاهر والأنظمة والتنظيمات المـترتبـة على نمط الاقتصـاد أو المعاش القائم على حياة الاستقرار في المدن

والأمصار الحضرية، يوضح ما يتطلبه النشاط التجاري والصناعي من تقسيم للعمل، وتعدد المهن والحرف، ومن نمو للتنظيم السياسي وظهور الملك والدولة.

وفيما يخص العلاقة بين حالة العلم وتعليم العلوم وبين وضع المجتمع الاقتصادي، يجعل ابن خلدون ازدهار هذه الحالة مرتبطًا ويأتي نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية في المجتمع، ويعلل ابن خلدون ذلك بقوله، «فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهي العلوم والصنائع. ومن تشوق بفطرته إلى العلم، ممن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدنة، فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي، لفقدان الصنائع في أهل البدو» [١٢، ص١٠٢٤]. وهو في موضع آخر يؤكد أن تعليم العلوم من الصنائع الكمالية التي يختص بها أهل الحضر دون أهل البدو.

وهكذا يتبين مقدار الأهمية التي يمنحها ابن خلدون للعوامل الاقتصادية والمعاشية في تحديد أسلوب الحياة البدوية والحضرية، وما يتبع ذلك من تقسيم للأعمال والمهن، وانتشار الصنائع، وكيف أن الكمالي منها كصناعة تعليم العلوم مرتبط ظهوره وازدهاره في المجتمعات الحضرية وتكون على نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف. وفي إظهار أهمية الكشف الذي جاء به ابن خلدون في هذا المقام وزيادته تقول الباحثة سفتيلانا باتسييفا «إنه لأول مرة في تاريخ العلم يفسر ابن خلدون تطور شكل الحياة الاجتماعية بتطور الإنتاج. . . ولأول مرة في تاريخ العلم يرفض ابن خلدون العقيدة التي تنادي بأن المجتمع يتطور نتيجة لضغط قوى خارجية علية» [١٦، ص٢٠١]. ويؤكد هذا الاستنتاج عبدالله شريط فيقول، «إن من اكتشافات ابن خلدون الكبرى ربطه بين الحياة العقلية والعلمية والازدهار الثقافي وبين تطور المجتمع السياسي والحضاري والاقتصادي على الخصوص» [١٧، ص١٠١].

العوامل السياسية

يرى ابن خلدون أن الاجتماع الإنساني لابد له من تنظيم سياسي يرعى مصالحه، ويحفظ أمنه. ولتأكيد ذلك يعد ابن خلدون فصلاً في مقدمته يجعل عنوانه «في أن العمران

البشري لابد له من سياسة ينتظم بها أمره.» وفي موضوع آخر نجده يربط بين الحضارة والدولة، ولإظهار هذه الربط وأهميته وضع فصلا بعنوان «في أن الحضارة في الأمصار من قبل الدول وأنها ترسخ باتصال الدولة ورسوخها،» ضرب فيه العديد من الشواهد التاريخية والمعاصرة له لتدعيم استنتاجه، ويعلل ذلك الربط بقوله، «واعلم أنها أمور متناسبة، وهي حال الدولة في القوة والضعف، وكثرة الأمة أو الجيل، وعظم المدينة أو المصر، وكثرة النعمة واليسار. وذلك أن الدولة والملك صورة الخليقة والعمران، وكلها مادة لها، من الرعايا والأمصار وسائر الأحوال» [١٢، ص٨٨٧]. وكما مر في موضع سابق، فإن ابن خلدون يجعل من أسباب نهضة التعليم وصناعته، ازدهار الحضارة، التي بدورها تتوقف على حال الدولة من القوة والضعف.

ويوظف ابن خلدون إدراكه لهذه العلاقة المتينة بين الدولة والحضارة في تفسير التفاوت في ازدهار الصنائع في سائر الفنون في المدن التي تمثل مركز الدول ومقرها، عنها في الأمصار التي في القاصية أو البعيدة عن المركز، ويعلل ذلك بقوله «وما ذلك إلا لمجاورة السلطان لهم وفيض أمواله فيهم، كالماء، يخضر ما قرب منه، ما قرب من الأرض، إلى أن ينتهي إلى الجفوف على البعد» [١٢، ص٨٨٤]. ولعل الشواهد في التاريخ المعاصر تؤكد ما ذهب إليه ابن خلدون، حيث نجد أن عواصم معظم الدول هي أكثر مناطقها تقدمًا وازدهارًا من الناحية التعليمية وفي غيرها من النواحي.

وفي موضع آخر يدخل سبب تقلص الدولة واختلالها كعامل مهم في تدهور النهضة التعليمية، فيقول، «فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها» [١٢، ص١٠٢٠].

ويخصص ابن خلدون عددًا من فصول مقدمته لإبراز النتائج السيئة للسياسة الجبائية التعسفية والظلم من قبل الدولة للرعية، وأن آثارها السلبية لا تنحصر في دائرة الاقتصاد بل تتعداها لتشمل تقليص العمران وتخريبه الذي تمتد عوائده على الدولة بالفساد والانتقاض.

ويتحدث ابن خلدون عن التأثير السيىء للقهر والعسف على الجماعات والشعوب حيث يدفع إلى الكسل والكذب والخبث والخديعة وإفساد معاني الإنسانية وارتكاس النفس إلى أسفل سافلينَ. ويستشهد في هذا المقام في حال اليهود فيقول، «وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالخرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد.» وينتهي ابن خلدون من هذا السياق إلى تقرير الحقيقة التربوية التالية فيقول، «فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب» [١٢، ص١٢٥٤].

وحول علاقة المغلوب بالغالب يقرر ابن خلدون أن المغلوب مولع بالاقتداء والتشبه بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده. ولعل وقائع التاريخ المعاصر وما نلاحظه من تبعية ثقافية وتعليمية ومعيشية للمستعمر عند معظم الشعوب التي وقعت ضحية للاستعمار ما يبرهن مصداقية ما جاء به ابن خلدون.

العامل الديني

لا يغفل ابن خلدون عن أهمية العامل الديني للعمران البشري، وإقامة الدول واستمرارها. وإذا كان ابن خلدون أكّد مرارًا على جعل عامل العصبية أساسًا لقيام الدول، فإنه يعود ويؤكد في فصل مستقل على أن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية التي كانت لها من عددها، بل إنه في فصل آخر يذهب أبعد من ذلك ويجعل أساس قيام الدول العامة الاستيلاء، العظيمة الملك كما يسميها ابن خلدون، أو التي يسميها البعض بالإمبراطوريات، الدين (إما نبوة أو دعوة حق). والسبب في ذلك كما يقول، «أن الصبغة الدينية تذهب بالتنافس والتحاسد الذي في أهل العصبية، وتفرد الوجهة إلى الحق. فإذا حصل لهم الاستبصار في أمرهم لم يقف لهم شيء، لأن الوجهة واحدة والمطلوب متساو، وهم مستميتون عليه» [١٢، ص٥٢٧]. ويضرب المثل في الدولة الإسلامية. ولكنه في المقابل يعود ويصر على أن الدعوة الدينية من غير عصبية لاتتم. وفي وصف هذا التلاحم عنده يقول عماد الدين خليل، «ذلك هو التقابل الفعال في نظرية ابن خلدون: الدين والعصبية. . . الرؤية أو الاستبصار الإيماني والأداة التاريخية. . . إن العصبية بدون دين لا

تحقق شيئًا كبيرًا، والدين بدون عصبية لا يتحرك وقتًا طويلاً . . . لابد من اقتران الجانبين» [١٨، ص٤٠].

والواقع أن ابن خلدون لا يقف عند هذا الحد، بل نجد أن رؤيته الدينية تتخلل عرضه واستنتاجه في جميع أبواب مقدمته الستة. فنجده يوظف ثقافته الإسلامية وإيمانه العميق بالله في تفسير العديد من الأحداث وفي صياغة نظرياته ومقولاته.

فنجده يؤكد حتمية النبوة التي أعان الله الإنسان بها على الاستخلاف في الأرض، ويعتبرها ضرورة حضارية تتضمن بعدًا تربويًا يستهدف الأخذ بيد الإنسان، لكي يقدر على مواصلة مهمته في التقدم والإعمار، وتغليب دوافع الخير في تكوينه، على نزعات الشر والضلال [١٨، ص١٣١]. وفي تصنيفه للعلوم يأخذ في الاعتبار البعد الديني فيقسمها إلى قسمين: العلوم الحكمية الفلسفية يهتدي إليها الإنسان بعقله، ولها وظائفها وحدودها، والعلوم النقلية الوضعية وهي مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال للعقل فيها، وهي لها أيضًا وظائفها التي لا غنى للإنسان عنها.

وفي موضع آخر ينسب ابن خلدون ظهور بعض العلوم إلى الدين. فالعلوم اللسانية عند المسلمين مرتبطة نشأتها بالدين الإسلامي فيقول، «هذا العلم — يقصد علم البيان — حادث في الملة بعد علم العربية (النحو) واللغة.» ويعلل في هذا المقام نشأة علم النحو بقوله، وكان القرآن (متنزلاً) به، والحديث النبوي منقولاً بلغته، وهما أصل الدين والملة. فخشي تناسيهما وانغلاق الأفهام عنهما بفقدان اللسان الذي تنزلا به، فاحتيج إلى تدوين أحكامه ووضع مقاييسه واستنباط قوانينه. وصار علمًا ذا فصول وأبواب ومقدمات ومسائل، سماه أهله بعلم النحو» [١٢، ص١٢٨١]. ويسوق أسبابًا مشابهة لظهور العلوم اللسانية الأخرى، تتمثل في المحافظة وفهم أسرار اللسان الذي نزله به القرآن الكريم ودقائقه. كما يبين أن هناك علومًا أخرى تقوم على الدين مفسرة وموضحة له مثل علوم الدين الإسلامي كعلوم القرآن من التفسير والقراءات، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، وعلم الفرائض.

ويتناول ابن خلدون دور الإسلام في نشر اللغة العربية، وحملها إلى أبعد الأصقاع، لكونها لغة القرآن الكريم وسنة رسوله الجليل، ويسوق للتدليل على ذلك عددًا من الوقائع التاريخية فيقول، «اعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة، أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربية، والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم، والدين والملة صورة للوجود وللملك. وكلها مواد له، والصورة مقدمة على المادة، والدين إنما يستفاد من الشريعة، وهي بلسان العرب، كما أن النبي، صلى الله عليه وسلم عربي، وجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها» [١٢، ص٩٠٠].

ويمضي ابن خلدون في مواضع عديدة إلى الإشارة إلى أثر الدين في تحديد محتوى المؤلفات والعلوم فيقول، «والتأليف بين العوالم البشرية والأمم الإنسانية كثير، ومتنقلة في الأجيال والأعصار، وتختلف باختلاف الشرائع والملل والأخبار عن الأمم والدول» [١٢، ص١٢٣٦]. وفي موضع آخر يوضح ابن خلدون كيف أن الدين يحدد ما يدرس للولدان، فنجد أن تعليم القرآن الكريم أساس التعليم في البلاد الإسلامية وهو في ذلك يقول، «اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع الأمصار، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من ملكات» [١٢، ص١٢٤٩].

عامل توافر واتصال سند العلم والتعليم

يعطي ابن خلدون أهمية خاصة لتوافر واتصال سند تعليم العلم، ويجعله من العوامل المؤثرة في ازدهار العلم وصناعة التعليم. ويقصد بذلك المعلمين أو العلماء الذين يروى ويؤخذ عنهم العلم، فوجود المعلم كطرف في العملية التعليمية ضرورة قصوى، فتعلم الصنائع لابد لها من معلم، وأنه، كما يقول ابن خلدون، «على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته» [١٢، ص٩٣٥].

وسند التعليم الذي يعول عليه ابن خلدون في ازدهار صناعة التعليم صاحب ملكة خاصة لا تتأتى له إلا بالإلمام بأصوله وقواعده. وهو في ذلك يقول، «إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . . . والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما» [١٢، ص١٠١٩]. لذلك نجده يعتبر توافر المعلم الماهر، لنهوض صناعة التعليم وغيرها، شرط مقر في كل زمان ومكان، وفي هذا يقول، و «لهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها، معتبراً عند كل أهل أفق وجيل» [١٢، ص١٠١٩].

ويمضي ابن خلدون في تقديم الشواهد من خبرته كمؤرخ ومعلم وشاهد عيان على أن توافر سند التعليم واتصاله من الشروط اللازمة لنهضة العلم وصناعة التعليم في بلد ما. فنجده عندما يتحدث عن تلاشي بعض العلوم في الأندلس وبقاء بعضها يعلل بقاء الباقي منها بأسباب، منها بقاء السند فيقول، «وأما أهل الأندلس فذهب رسم التعليم من بينهم، وذهبت عنايتهم بالعلوم، لتناقص عمران المسلمين بها منذ مئتين من السنين. ولم يبق من رسم العلم عندهم إلا فن العربية والأدب، اقتصروا عليه، وانحفظ سند تعليمه بينهم، فانحفظ بحفظه.» ويستمر في تعليل سبب تلاشي الباقي فيقول، وأما الفقه بينهم فرسم خلو وأثر بعد عين. وأما العقليات فلا أثر ولا عين. وماذاك إلا لانقطاع سند التعليم فيها بتناقص العمران، وتغلب العدو على عامتها» [١٢، ص١٠٢٢]. وعندما يتحدث عن كساد العلم في المغرب مقارنة برواجه في المشرق نجده يدخل عامل سند التعليم في تعليل هذه الحالة فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب، لتناقص العمران فيه وانقطاع سند العلم والتعليم» [١٢، ص١٠٢٧]. وفيما يتعلق بازدهار التعليم في المشرق يقول، «وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢].

عامل درجة التحضر ورسوخ الحضارة

يربط ابن خلدون بين درجة تحضر المجتمع واستحكام حضارته — والتي تعتبر على الأعم محصلة للعوامل السابقة — وبين مستوى العلم وصناعة تعلم التعليم فيه، فالعلاقة

بينهما طردية أو موجبة، فالصنائع والتي منها صناعة التعليم تزدهر بازدهار العمران الحضري وكثرته، ويأتي رسوخها في المجتمعات على قدر رسوخ حضارتها وطول أمدها. وإذا دبت عوامل الانحلال والهرم في تلك الحضارة، فإن سرعان ما تتناقص فيها الصنائع وتتلاشى. ولتوضيح هذه العلاقة العامة بين الصنائع ودرجة التحضر يعقد ابن خلدون في مقدمته فصلا بعنوان «في أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته» موضحًا به السبب في ذلك لتوافر دواعي الترف والثروة، ويعقد فصلاً آخر بعنوان: «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها.» ويعلل السبب في ذلك بقوله، «وهو أن هذه كلها عوائد للعمران والأوان (الاستقرار) والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد» [١٢، ص٩٣٨].

ولتوضيح هذه العلاقة وتفسيرها على مستوى صناعة التعليم يعقد ابن خلدون لذلك فصلاً بعنوان «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» ويعزو العلة في ذلك بقوله، «والسبب في ذلك أن تعليم العلم، كما قلناه، من جملة الصنائع وقد كنا قدمنا أن الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف، تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة؛ لأنه أمر زائد عن المعاش» [١٢، ص١٠٢٤].

ويستمد ابن خلدون من خبرته كمؤرخ وشاهد عيان، العديد من الشواهد الحاصلة لتدعيم ما ذهب إليه فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها في صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها، انطوى ذلك البساط، جملة بما عليه، فقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام» [١٢، ص ص١٠٢٤-١٠٢٥].

وفي مكان آخر من *المقدمة*، يعود ابن خلدون ويوظف هذا الارتباط في تفسير تقدم أهل المشرق على أهل المغرب في صناعة تعليم العلم، والذي ظنه خطأً كثير من رحالة أهل

المغرب أن مرجعه إلى اكتمال عقول أهل المشرق وتفوقهم الفطري، فيري أن هذا التفاوت لا يرجع إلى اختلاف في النوع، أي اختلاف فطري أو طبيعي في العقل البشري، وإنما يرجع إلى اختلاف في الدرجة يصنعه التغاير والتمايز بين المستويات الحضارية وفي هذا يقول، «وإنما الذي فضل به أهل المشرق أهل المغرب، فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة، من العقل المزيد، كما تقدم في الصنائع» [١٢، ص١٠٢٣].

ويضيف ابن خلدون في فصول أخرى أنه على مقدار درجة تحضر المجتمع والدولة تنهض وتتقن صناعات أخرى مصاحبة لازدهار صناعة التعليم مثل الخط والكتابة والوراقة. ففي تعليل جودة صناعة الخط يقول، «وعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك تكون جودة الخط في المدينة... ونجد تعليم الخط في الأمصار الخارج عمرانها على الحد أبلغ وأسهل وأحسن طريقًا.» وعليه يعلل جودة الخط في دولة التبابعة فيقول، «وقد كان الخط العربي بالغًا مبالغة من الإحكام والإتقان والجودة في دولة التبابعة، لما بلغت من الحضارة والترف» [١٢، ص٩٦٢].

ومما تجدر ملاحظته في هذا الجانب أن إدراك أهمية العلاقة وإبرازها بين درجة التحضر واستحكام الحضارة وبين مستوى العلم والتعليم في المجتمع تعتبر أيضًا من اكتشافات ابن خلدون غير المسبوقة. و في هذا يقول عبدالغني عبود، «وقد كان العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون، هو الوحيد الذي تنبه حتى الآن إلى هذا العامل [عامل التحضر] كقوة ثقافية مؤثرة في الأيديولوجيا، وفي التربية» [٣، ص١٩٠].

وقد جاءت دراسات متعددة في وقتنا الحاضر، تؤكد ما جاء به ابن خلدون قبل نحو أكثر من خمسة قرون، كتلك التي قام بها فردريك هاربيسون F. Harbison وتشارلز مايرز M. Charles [١٩].

عوامل أخرى

يدخل ابن خلدون في فصول ومواضع متفرقة في مقدمته عددًا آخر من العوامل المكملة والمساعدة على ازدهار العلم وصناعة التعليم أبرزها الرحلة في طلب العلم، ووقف

الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، وكثرة الطلب على صناعة التعليم. فالرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة عنده مزيد كمال في التعليم وغيره من الأخلاق والفضائل، ويقول عنها معللاً، «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينحلونه به من المذاهب والفضائل: تارة علمًا وتعليمًا وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى رسوخًا.» ويلح ابن خلدون على إظهار أهمية تعدد الشيوخ المتلقى عنهم لطالب العلم فيقول، «فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات... وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات. ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين» [١٢، ص١٢٥٥].

وبالنسبة لعامل وقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، كعامل مشجع على نهضة العلم والتعليم، نجده في معرض حديثه عن ازدهار العلم والتعليم في القاهرة يدخل هذا العامل من جملة العوامل المؤدية لذلك، فيقول، «فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلة... فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلات والفوائد، وكثر طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم منها، وارتحل إليها الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها» [١٢، ص١٠٢٥].

ويؤكد أهمية هذا العامل في موضع آخر عند تعليله لازدهار العلم والتعليم وسائر الصنائع الضرورية والكمالية في المشرق فيقول، «لكثرة عمرانه والحضارة، ووجود الإعانة لطالب العلم بالجراية من الأوقاف التي اتسعت بها أرزاقهم» [١٢، ص١٠٢٨].

أما بالنسبة لعامل ازدياد الطلب أو الحاجة، فهو عند ابن خلدون عامل عام ينسحب أثره على جميع الصنائع بما فيها صناعة التعليم. فيخصص فصلاً في ذلك عنوانه «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» ويوضح فيه العلة في ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أن الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجانًا، لأنه كسبه ومنه معاشه... فلا يصرفه إلا فيما له قيمة في مصره ليعود عليه بالنفع... وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها،

ولا يوجه قصد إلى تعلمها، فاختصت بالترك وفقدت للإهمال.» ويضيف ابن خلدون أن العامل الحاسم الذي يحدد نسبة الطلب أو الحاجة إلى صناعة ما هو مدى احتياج الدولة لهذه الصناعة، ويقول في ذلك، «إن الصنائع وإجادتها إنما تطلبها الدولة، فهي التي تنفق من سوقها وتوجه الطلبات إليها» [١٢، ص٩٤٠].

تعقيب

ولعلنا بعد ذلك نستطيع أن نؤكد أن ابن خلدون يمتلك وعيًا ناضجًا بأن هناك قوى وعوامل تؤثر وتحكم الظواهر التربوية، وقد عبر عنها بوضوح في فصول ومواطن عديدة في مقدمته. وإن العوامل التي حددها فريدرك شنايدر والمتمثلة في: شخصية الأمة، والموقع الجغرافي، والثقافة والعلوم والفلسفة، والحياة الاقتصادية، والسياسية، والدين، والتاريخ، والمؤثرات الأجنبية، والتطور الطبيعي للممارسات التربوية، والعوامل التي جاء بها هانز والمتمثلة في العوامل الطبيعية، والدينية، والعلمانية، تقترب من تحديد ابن خلدون لها. وهذا يجعلنا نتفق مع القائلين بأن ابن خلدون سبق علماء التربية المقارنة بأكثر من خمسة قرون، في توضيح أهمية القوى والعوامل الثقافية في التأثير على سير الظواهر التربوية وتوجيهها، وفي الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها [٣، ص٩٦].

ومما تجدر ملاحظته أن النهج القائم على التعرف على القوى والعوامل لتفسير الظواهر التعليمية، كان الاتجاه السائد منذ سادلر في الدراسات التربوية المقارنة، غير أن هذا الاتجاه تغير في العقود الأخيرة من هذا القرن، إذ أصبحت تلك القوى والعوامل نفسها موضعًا للبحث بعد أن كانت أساسًا للتفسير، واتجه الباحثون، مثلاً، إلى دراسة دور التعليم في التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية. كما أن التطور الذي أصاب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، واستخدامها لمفاهيم البحث وطرقه التجريبية والذي امتد تأثيره إلى مناهج البحث في التربية المقارنة، فأصبحت تستخدم مناهج أخرى تستند إلى تحليل النظم التعليمية على إطار أو نموذج نظري [١٣، ص ص٢٨-٢٩؛ ٢٠، ص٤٩]. إضافة إلى أن هناك اتجاهًا واهتمامًا متزايدًا في الوقت الراهن على أن تقوم الدراسات التربوية المقارنة على أساس ميداني، ودراسة المشكلات التربوية بطريقة إجرائية، واستخدام نتائج هذه

الدراسات في اتخاذ القرارات، وتوجيه النمو التربوي، من خلال منظور دولي [٢١، ص ص٣١-٣٣].

منهج ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية

رغم أن ابن خلدون لم يفرد في مقدمته فصلاً للحديث عن منهجه، أو يطلق اسمًا صريحًا على منهجه في معرض معالجته لموضوعه، إلا أن الباحث لن يجد صعوبة في التوصل إلى أن ابن خلدون نهج في دراسته لواقعات أو ظواهر العمران أو الاجتماع الإنساني، نهجًا علميًا، وأنه التزم مدلولات مسميات مناهج البحث المستخدمة حديثًا.

ويلخص هذا النهج باحث حقق بعناية كبيرة *مقدمة ابن خلدون* ودرسها فيقول، «فهو في بحثه للظواهر الاجتماعية يجتاز مرحلتين: تتمثل أولاهما في ملاحظات حسية وتاريخية لظواهر الاجتماع، أو بعبارة أخرى تتمثل في جمع المواد الأولية لموضوع بحثه من المشاهدات ومن بطون التاريخ، وتتمثل الأخرى في عمليات عقلية يجريها على هذُ المواد الأولية ويصل بفضلها إلى الغرض الذي قصد إليه من هذا العلم، وهو الكشف عما يحكم الظواهر الاجتماعية من قوانين» [٥، ص٢٠٣]. وفي موضع آخر، يضيف الباحث نفسه، عند مقارنة منهج ابن خلدون مع منهج أوجست كومت (مؤسس علم الاجتماع الحديث) فيقول إن كلاهما يعتقد أن منهج دراسة الظواهر الاجتماعية «ينبغي أن يكون منهجًا وضعيًا قوامه الاستقراء والملاحظة والدخول في الموضوع بدون فكرة مبيتة» (٥، ص٢١٧).

وباستخدام مسميات مناهج البحث العلمي الشائعة في العلوم الاجتماعية حديثًا، نجد أن ابن خلدون استخدم في دراسته للظواهر التربوية، بشكل أساسي، المناهج البحثية التالية:

الملاحظـــة

اتخذ ابن خلدون من الملاحظة الحسية أساسًا واضحًا في دراسته للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية، ويتخذها في العادة مدخلاً لتعقب هذه الظواهر في بطون التاريخ،

ويجعل منها معيارًا لقياس صحة المسائل والاستنتاجات العقلية. فنجده ينكر ادعاء الفلاسفة في إسنادهم الموجودات كلها للعقل ويحاجهم في ذلك، ليس على أساس ديني فقط بل لمخالفته الواقع الملاحظ والمحسوس فيقول، «وأما البراهين التي يزعمونها على مدعياتهم في الموجودات ويعرضونها على معيار المنطق وقانونه فهي قاصرة وغير وافية بالغرض. أما ما كان منها في الموجودات الجسمانية ويسمونه العلم الطبيعي فوجه قصوره أن المطابقة بين تلك النتائج الذهنية التي تستخرج بالحدود والأقيسة كما في زعمهم وبين ما في الخارج غير يقيني، لأن تلك أحكام ذهنية كلية عامة، والموجودات الخارجية متشخصة بموادها. ولعل في المواد ما يمنع من مطابقة الذهني الكلي للخارجي الشخصي، اللهم إلا ما يشهد له الحس من ذلك، فدليله شهوده لا تلك البراهين» [١٢، ص ص١٢١٢-١٢١٣].

ويحرص ابن خلدون في مواطن عديدة في مقدمته على ترديد عبارة «الذي نحن شاهدوه» كإشارة صريحة لاعتماده على الملاحظة الحسية. ولعل هذا الاتجاه الواضح في منهج ابن خلدون جعل أحد الباحثين يرى فيه رائدًا للواقعية، لاعتماد منهجه على الملاحظة في تعامله مع الظواهر الاجتماعية [٢٢، ص٣٢٢].

ونرى تجسيدًا واضحًا لتطبيق هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون في الفصل المعنون «فصل في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه.» ففي هذا الفصل نجده يقدم وصفًا واقعيًّا قائمًا على ملاحظته المباشرة للطرق المستخدمة في تعليم الولدان القرآن الكريم في كل من المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، لكنه عند الانتقال للحديث عن الطريقة المستخدمة في تدريسه في المشرق العربي أوضح أن وصفه لها قائم على ما نقل إليه، وليس على مشاهدته. وفي ذلك إشارة واضحة لدقته كباحث من جهة، ولحرصه على التمييز بين الخبر المنقول والخبر المحسوس.

ولعل ما أفاد ابن خلدون كثيرًا في اعتماده على الملاحظة الحسية كثرة تنقلاته ورحلاته شرقًا وغربًا، وانخراطه في مهن ووظائف متعددة ومتنوعة، جعلته يعيش الواقع ويعايشه، إضافة إلى ما حباه الله به من قدرة على تصوير الواقع وإدراك العلاقات التي تربط عناصره والنتائج المترتبة على ذلك.

المنهج التاريخي

كان هدف ابن خلدون الأساسي من تأليفه كتابه المسمى اختصارًا بتاريخ *ابن خلدون* والذي تعتبر *المقدمة* جزءًا منه، هو أن يكون كتابًا في «التاريخ.» وكان باعثه في إنجاز ذلك العمل ما لاحظه من أخطاء في أعمال المؤرخين قبله. وكان منهجه الذي اختطه لنفسه في تأليف هذا الكتاب لتلافي ما وقع به غيره من أخطاء هو الوقوف على «طبائع العمران» من جهة واكتشاف «العوارض الذاتية» التي تلحق به من جهة أخرى [٧، ص٢٥٧].

ويميز ابن خلدون بين مستويين في كتابة التاريخ؛ أحدهما يقوم على مجرد الرصد والنقل للوقائع والأحداث، دون توجيه عناية تذكر لتحقيقها، والكشف عن أسبابها، وإمكان حدوثها على الوجه المنقول. أما المستوى الثاني، فإنه يتجاوز النهج الأول ويعمل على التحقق من مطابقة الوقائع والأحداث لمنطق الواقع والحدث. لذلك انتقد على المؤرخين قبله اقتصارهم على المستوى الأول في كتابة التاريخ، وفي ذلك يقول، «وأدوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترهات الأحاديث ولا دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح في الغالب كليل» [١٢، ص٢٨٣].

ولأن التاريخ هو خبر عن الاجتماع الإنساني، فإن ابن خلدون يرى أنه عرضة للكذب والنقل غير الموضوعي. ويرجع ابن خلدون الأسباب المقتضية إلى ذلك إلى [١٢، ص ص٣٢٨-٣٢٩].

١ ـ التشيعات للآراء والمذاهب فمخامرة النفس تشيع لرأي أو نحلة يجعلها أقرب إلى تصديق ما يوافقها من أخبار، ويحول بين بصيرتها وبين الانتقاد والتمحيص.

٢ ـ الثقة في الناقلين، وعنده تمحيص ذلك باتباع منهج أهل الحديث في التعديل والتجريح.

٣ ـ الذهول عن المقاصد، حيث إن كثيراً من الناقلين لا يعرف القصد بما عاين أو سمع وينقل الخبر على ما في ظنه وتخمينه فيقع في الكذب.

٤ ـ توهم الصدق من طرف الناقل، وهذا التوهم أسبابه عديدة، وإنما يجيء في الأكثر من جهة الثقة بالناقلين.

٥ ـ الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع لأجل ما يداخلها من التلبيس والتصنيع.

٦ ـ تقرب الناس في الأكثر لأصحاب التجلة والمراتب بالثناء والمدح وتحسين الأحوال وإشاعة الذكر بذلك، فتستفيض الأخبار بها على غير حقيقة.

٧ ـ الجهل بطبائع الأحوال في العمران، وهذا السبب عنده متقدم على بقية الأسباب، لأنه يرى أن السامع إذا كان عارفًا بطبائع الحوادث والأحوال، أعانه ذلك في تمحيص الخبر على تمييز الصدق من الكذب.

٨ ـ وفي موضع آخر يضيف الذهول عن تبدل الأحوال في الأمم والأجيال بتبدل الأعصار ومرور الأيام.

ويتضح أن هذه الأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر، ونقله على وجه مناف للحقيقة، والتي حددها ابن خلدون، لا تقتصر على الخبر التاريخي، وإنما تنسحب على كل خبر من غير اعتبار لزمن وقوعه. وفي هذا درس واضح للباحث في التربية المقارنة، خاصة عند اعتماده فيما يكتب على ما يكتبه أو ينقله الآخرون عن طبيعة التربية وخصائصها في بلادهم.

ونرى تطبيقًا واسعًا لهذا المنهج، في دراسة الظواهر التربوية، في الباب السادس من *المقدمة* والمعنون «في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال

وفيه مقدمة ولواحق، » فنجده بعد أن يفرغ من تصنيف العلوم إلى صنفين: نقلية وعقلية، يتناول في التفصيل أصناف كل صنف منها وفروعه. فيبدأ بتناول ما يندرج تحت العلوم النقلية من فروع: علوم القرآن من القراءات والتفسير، وعلوم الحديث، وعلوم الفقه، وعلم الفرائض، وأصول الفقه وما يتعلق به من الجدل والخلافيات، وعلم الكلام، وعلم التصوف، وعلم تعبير الرؤيا، متحدثًا عن كل في فصل مستقل، مبينًا فيه التطور التاريخي لكل علم وأهم مباحثه ومسائله وأشهر أئمته، وأهم المراجع التي كتبت فيه، والحالة التي وصل إليها العلم في عصره [١٢، ص ص١٠٢٥ـ١١١٨].

ثم يمضي ابن خلدون في تناول العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة، وما يندرج تحتها من فروع: العلوم العديدة، العلوم الهندسية، علم الهيئة، علم المنطق، علم الطبيعيات، علم الطب، الفلاحة، علم الإلهيات، علوم السحر والطلسمات، علم أسرار الحروف، وعلم الكيمياء. وسار في دراسته لها على المنهج نفسه الذي اتبعه في العلوم العقلية، لكنه يختتم حديثه عن تلك العلوم بفصول يعلق ويتحفظ بها حول بعض مسائل تلك العلوم العقلية وثمارها [١٢، ص ص١١١٨-١٢٣٤].

وما يجب ملاحظته أن ابن خلدون في تتبعه للتطور التاريخي لهذه العلوم، وخاصة العلوم العقلية، لم يقصر هذا التتبع على تطورها عند العرب، بل تعداها إلى غيرها من الأمم ذات الباع الطويل في هذه العلوم كالفرس والروم. وهو في رصده لتطورها لا يكتفي بمجرد الوصف بل يتخذ من النقد والتمحيص والتعليل والتفسير منهجًا له.

الاستقراء

اتخذ ابن خلدون من الاستقراء منهجًا للوصول إلى القواعد والقوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية. فهو يبدأ بجمع المعلومات والشواهد من الواقع الذي أتيح له الاحتكاك به، ومن بطون التاريخ، ثم يعمد إلى تصنيفها ومقارنتها، والوقوف على طبائعها، وعناصرها الذاتية، وصفاتها العارضة، ثم الانتهاء من هذا الاستقراء لتلك الأمور جميعًا، إلى استخلاص القانون أو القاعدة التي تحكم تلك الظاهرة أو الظواهر.

لكن الطريقة التي اتبعها ابن خلدون في عرض نتائج استقرائه، تقترب من الطريقة الاستنباطية، فنجده يبدأ غالبًا بوضع التعميم أو القانون الذي انتهى إليه كعنوان لأحد فصول مقدمته، ثم يأخذ في بيان الشواهد والبراهين التي استخلص منها هذا القانون أو التعميم. وكأنه في هذا يشبه ما يسير عليه علماء الهندسة المحدثون في الاستدلال على نظرياتهم، إذ يبدأون بذكر نص القانون أو النظرية، ويجعلونها عنوانًا للفصل، ثم يأخذون بعد ذلك في شرحها والبرهنة عليها، وبيان الحقائق التي قادتهم للوصول لتلك النظرية أو القانون.

ومن تطبيقات هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون، ما نجده في الفصل المعنون «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» وفي عرض خطوات كيفية تطبيق هذه الطريقة في الفصل المذكور، يقدم العرقسوسي [٧، ص٢٨٤] التوضيح التالي:

١ ـ يتخذ ابن خلدون من نص أحد القوانين التي انتهى إليها عنوانًا لهذا الفصل وهو: «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.»

٢ ـ ثم يبدأ بالبرهنة على ذلك بالاستناد إلى نظرية سبق أن وضحها فيقول، «والسبب في ذلك: أن تعليم العلم، كما قدمناه، من جملة الصنائع.»

٣ ـ ثم يتبع ذلك بالتذكير بنص النظرية السابقة والبرهنة عليها فيقول في النص، «إن الصنائع إنما تكثر في الأمصار وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة.» ثم يردفها بالبرهان فيقول، «لأنه أمر زائد على المعاش، فمتي فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهو العلوم والصنائع.»

٤ ـ ثم يؤيد النظرية السابقة ببرهان عكسي يشير فيه لافتقاد العلم في القرى والأمصار غير المتحضرة، فيقول، «ومن تسوف بفطرته إلى العلم ممن نشأ في القرى والأمصار

غير المتمدنة فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدمناه، ولابد له في الرحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحرة، شأن الصنائع كلها.»

٥ ـ ثم يقدم الوقائع التاريخية الملموسة لتأيد ما ذهب إليه، فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها صدر الإسلام واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام.»

٦ ـ ولا يكتفي بالوقائع التاريخية بل يضيف الوقائع المعاصرة له، فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم.»

المقارنـــة

تمثـل المقـارنـة ركنًا مهمًا من أركان المنهج عند ابن خلدون، فنجده يجعلها وسيلة أساسية لابد للباحث في وقائع العمران البشري أن يتوسلها لكشف العلة والأسباب. وهو في هذا يقـول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختـلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف» [١٢، ص٣٢٠]. يشير هذا النص إلى أن المقارنة عند ابن خلدون تبدأ ببيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع بيان العلة في ذلك، وذلك هو تعريف المقارنة العلمية، الذي أخذ علماء التربية يتنبهون له منذ النصف الثاني من القـرن العشرين، إذ وجـدوا مجرد وضـع الظاهرة الواحدة بجوار الأخرى قد يسمى «تجاورًا» ولكنه لا يعتبر مقارنة [٧، ص٢٧٩].

وتتفاوت وحدات المقارنة التي يستخدمها ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية. فتارة تتم المقارنة على مستوى الأمم والشعوب، وتارة على مستوى الأقاليم الكبيرة (الشرق مقابل الغرب)، وتارة على مستوى الأمصار، وتارة على مستوى الحواضر، وتارة على مستوى المذاهب الدينية، وتارة على مستوى الطرق التدريسية. . . إلخ.

ويعقد ابن خلدون مقارنات على المستوى الأفقي، وهي المقارنة الجغرافية، أي التي تتم على مستوى الأمصار والأقطار، ويعقد مقارنات على المستوى الشاقولي وهي المقارنة التاريخية، أي التي تتم على مستوى العصور والأزمنة. وفي مرات عديدة يجمع بين المستويين من المقارنة. وبذلك يكون ابن خلدون قد سبق إسحق كاندل في نظرته إلى المقارنة الجغرافية كعنصر مكمل للمقارنة التاريخية. كما سبق بدرو روسللو في تأكيده على أهمية الجمع بين المقارنة على المستوى الأفقي وعلى المستوى الشاقولي [٧، ص٦٩].

فهـو يقارن، مثلاً، بين التعليم في المشرق (بغداد والبصرة والكوفة وما وراء النهر والقاهرة) وبين التعليم في المغرب (الأندلس، والمغرب، وأفريقية.) ويوضح خطأً من علل ارتقاء التعليم بالمشرق عنه في المغرب بكمال عقول أهل المشرق عن عقول أهل المغرب. ويـبيِّن أن السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى اختلاف درجة التحضر واستحكام الحضارة والعمران في المشرق عنها في المغرب، على النحو الذي سبق تفسيره في معرض حديثه عن العوامل المؤثرة في الظواهر التربوية.

وفي الفصـل المعنـون «علم الفقه وما يتبعه من الفرائض» يقارن ابن خلدون بين المـذاهب الفقهية الشهيرة، من حيث درجة انتشارها ومكانه وأسباب ذلك. وبين كيف رسخت المـذاهب الأربعة: المالكي والشافعي والحنبلي والحنفي، بينما انحسرت مذاهب أخرى كمذهب داود الأصبهاني الظاهري)، ومذهب ابن حزم [١٢، ص ص١٠٤٥-١٠٥٩].

وفي فصل آخر بعنوان «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه،» يقارن فيه ابن خلدون اختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طريقة تدريسهم.

للقرآن الكريم للولدان في بداية تعليمهم، مبينًا انعكاس اختلاف الطرق على تحصيلهم العلمي وعلى تكوين ملكة اللسان العربي لديهم، على النحو الذي سبق توضيحه في موضع سابق في هذه الدراسة.

تعقيـــب

يتضح من العرض السابق أن هناك منهجًا علميًّا واضحًا استخدمه ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية عبر الأمصار والآفاق، وعبر العصور والأزمنة. ويتألف هذا النهج من عدد من المنـاهـج البحثية، تأتي في مقـدمتهـا المـلاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي، مع ملاحظة أنه في طريقة توظيفه لها في الدراسة قلما يستخدمها فرادى، بل السائد عنده استخدام أكثر من منهج لمعالجة الظاهرة موضع الدراسة.

ويرى العـديدون أن ابن خلدون كان يتبع دائمًا المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقـة. فهو ينزع لاتخاذ السببية الطبيعية مذهبًا يحدد به معالم التاريخ الاجتماعي الذي يدرس فيه الظاهرة الاجتماعية، غير أنه في هذه النزعة لم يكن متحررًا من نزعته الدينية أو متنكـرًا لها، فنجده كثير الاستشهاد بالآيات القرآنية، على مدار معظم فصول مقدمته، للتدليل على صيرورة الوقائع التاريخية بما يتفق مع التفسير القرآني [٦، ص ص١٦-١٧]. إلا أن البعض تنبه إلى أن رؤية ابن خلدون الدينية لا تتطابق بصورة كلية مع المعطيات القرآنية في بعض التفسيرات [٢٣، ص١٣].

وهناك فريق آخر له رأي مغاير للرأي السابق. وأصحاب هذا الرأي يعتقدون أن ابن خلدون في تفسيره للظواهر الاجتماعية وحركة التاريخ كان متحررًا من القيود الفكرية العقائدية، ولم يكن لاستشهاداته القرآنية علاقة جوهرية بتدليله، وإنما لمجرد تملق للقراء، ودرعًا يتقي بها خطر السلفية المتشددة التي كانت آخذة بخناقه. ومن أنصار هذا الادعاء في الغـرب المستشرق الألمـاني فون فيسنـدنك Von Wesendonk والأستاذ الأمريكي ناتانيل شميث N. Shmidt [٢٣، ص٦]. ومن أنصاره في الشرق محمد الهاشمي ومحمد جواد رضا [٢٤، ص ص١٩٢-١٩٥]. والبـاحث لا يتفق مع أصحاب هذا الرأي، وإنما يؤيد ما

ذهب إليه أصحاب الرأي الأول، لأن ذلك مالمسه الباحث، إلى حد كبير، خلال دراسته *للمقدمة*.

ومن القواعد المنهجية العامة التي انتهجها ابن خلدون، ونصح الباحثين الالتزام بها: الشك المنهجي والموضوعية. ففي حثه للباحث على الحذر والشك يقول، «فلا تثقن بما يلقى إليك من ذلك، وتأمل الأخبار واعرضها على القوانين الصحيحة يقع لك تمحيصها بأحسن وجه» [١٢، ص٢٩٩]. ويذهب ابن خلدون في مطالبته الباحث إلى ضرورة مراعاة الموضوعية في كشفه عن القوانين، ومحاسبة النفس، لأن الوقوع في تحريفها الناجم عن عدم الدقة والإهمال مدعاة لسخط الله، لكونها تعبر عن سنن الله وآياته، والعبث بها يجلب لصاحبه الضلال، لسلوكه الذي يصوره ابن خلدون بقوله، «وما ذلك إلا لولوع النفس بالغرائب، وسهولة التجاوز على اللسان، والغفلة على المتعقب والمنتقد، حتى لا يحاسب نفسه على خطأ ولا عمد، ولا يطالبها في الخبر بتوسط ولا عدالة، ويراجعها إلى بحث وتفتيش، فيرسل عنانه، ويسيم في مراتع الكذب لسانه، ويتخذ آيات الله هزوًا، ويشتري لهو الحديث ليضل عن سبيل الله، وحسبك بها صفقة خاسرة» [١٢، ص٢٩٥].

ولعل ما يجب التنويه به في هذا المقام أن ابن خلدون يمتلك أبرز مقومات الباحث في التربية المقارنة وهي «الموسوعية» [٣، ص١٠١]. فالقارىء *لمقدمة ابن خلدون* يندهش من ثقافته الواسعة وعلمه الغزير في شتى فنون المعرفة وعلومها، فهو لم يترك علمًا معروفًا في عصره إلا عالجه في مقدمته معالجة المؤرخ القدير والناقد البصير، ساعده في ذلك ما وهبه الله له من ألمعية وذكاء وصبر وجلد. كما أتاحت له كثرة تنقلاته الشخصية، وتطوافه في الشرق والغرب وعمله في التعليم، أن يدرس ويقارن بنفسه الظواهر التربوية في ظروف ومناطق مختلفة، وأن تجعل منه باحثًا متميزًا في حقل التربية المقارنة.

الانتقادات التي توجَّه لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية

إن وفاءنا لابن خلدون، وإحلاله المكانة المرموقة في تراثنا المجيد، يجب ألا يوقعنا في دائرة المبالغة والتعميم، فهناك الكثير من الثغرات التي يمكن للنقد أن يتسرب منها، سواء

على مستوى المقدمة كلها أو على مستوى دراسته للظواهر التربوية بها، لأنه ما من فكر بشري إلا معرض للخطأ والنقص. ولعل أبرز الانتقادات والمآخذ، في هذا المقام، والتي تنبه لبعضها الدارسون، ما يأتي:

١ ـ أنه يلحق الظاهرة التربوية بالظواهر الاجتماعية، وأصبح يطبق عليها قانونًا واحدًا. فهو لم ير في صناعة العلم والتعليم سوى أنهما مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه. فإذا ازدهر العمران كان طبيعيًا أن تزدهر فيه الصنائع على اختلاف أنواعها، ومنها صناعة العلم والتعليم، والعكس عنده صحيح، أي، إذا أصاب المجتمع الانحطاط، أو أصاب الدولة الهرم، كان لزامًا على تلك الصنائع أن يصيبها الهرم والانحلال. فهو لا يعتقد بخصوصية الظاهرة التربوية، واستقلاليتها عن الظاهرة الاجتماعية، بل هي تابعة لها ومحكومة بقوانينها.

غير أن شواهد التاريخ والواقع لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون تمامًا، كما أنها لا تنفيه. إذ طالما حدث ازدهار فكري خلال الانهيار السياسي والاجتماعي عند كثير من الدول، كما حدث في القرن الرابع الهجري في أواخر أيام الدولة العباسية، وما حصل قبيل الثورة الفرنسية [٦، ص١٢٨].

٢ ـ أن العديد من ملاحظاته واستنتاجاته صاغها على أنها قوانين أو تعميمات عامة، وواقع الأمر أنها مجرد فرضية، قد تصلح لتفسير بعض الحالات الجزئية، لكنها لا تصل لحد الإطلاق الذي يجعل منها قانونًا ومبدأً عامًا، وصالحًا للتطبيق في كل زمان ومكان. من ذلك تعميماته التي جاءت كعناوين لفصول في مقدمته، ومنها قوله، «أن العلماء من بين البشر أبعد عن السياسة ومذاهبها،» «أن كثرة التأليف في العلوم عائقة في التحصيل،» «أن العرب أبعد الناس عن الصنائع.»

٣ ـ ذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية على حياة الشعوب والأفراد، خاصة سكان الأقاليم المنحرفة كالسودان والحبشة، إلى الحد الذي يجعل منه رائدًا للحتمية

الجغـرافية. فنجـده — على النحـو الـذي سبق توضيحـه عند الحديث عن أثر العوامل الجغرافية — يقول في وصف حال سكان هذه الأقاليم إن أخلاقهم قريبة من خلق الحيوان، وإن الدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، ثم يأتي لتحديد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك» [١٢، ص٣٨٨].

وهنـا نجد أيضًا أن شواهد التاريخ المعاصر لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون في حتميته الجغرافية، وحكمه على شعوب الأقاليم المنحرفة وأفرادها. حيث نجد الآن، ورغم استمرارية العوامل الجغرافية والمناخية في هذه الأقاليم التي سماها ابن خلدون منحرفة، أن قطاعًا كبيرًا من تلك الأقاليم انتشرت فيه صناعة العلم والتعليم، وترقت أخلاق ساكنيه وأمزجتهم، واعتنقوا مختلف الأديان. فأين هم الآن من حتمية ابن خلدون، التي صادرت قدرتهم على الترقي والعلم مادامت تلك الظروف المناخية والجغرافية تحكمهم.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، لم يعر اهتمامًا يذكر «لكم» تلك الـظواهـر، أي أنه لم يقدم وصفًا بلغة الأرقام لمختلف مظاهر التربية والتعليم للحواضر والأمصار والأقاليم والأمم التي تحدث عنها في مقدمته. فالقارىء لا يجد عنده إحصائيات تربوية عن عدد المدارس أو المؤسسات العلمية بشكل العموم، أو عن عدد الملتحقين بها أو عن عدد مدرسيهـا، وما شابه ذلك من أمور، اللهم إلا إشارات عابرة وردت عن عدد سنوات الإقامة في بعض المدارس، أو إشارات بكلمات مبهمة تدل على عدد الطلاب والمدرسين.

ويتفق البـاحث مع ما ذهب إليه البعض في تبرير ذلـك الافتقـار إلى الأرقـام والإحصائيات في مقدمة *ابن خلدون*، إلى أن الدول في عصره لم تكن تهتم بالإحصاء إجمالاً حتى تهتم بالإحصاء التربوي على وجه الخصوص [٧، ص٢٨٨].

٥ ـ ينتقد البعض طريقة ابن خلدون الاستقرائية، ويصفها بالتعسف والتلفيق، وحجتهم في ذلـك أنه لم يعمد إلى الاستقراء ليستخلص منه النتائج، بل إنه كان يضع

النتائج أولاً ثم يلجأ بعد ذلك إلى استقراء الحوادث والوقائع للتدليل على صحتها، بناء على مقـدمات سبق تقريرها، وعلى الاستشهاد بحوادث منتقاة من التاريخ انتقاءً لا يخلو من الـتعسف في بعض الأحيان. وعليه يرون أن منهـج ابن خلدون لاهـو بالاستقـرائي التجـريبي، ولاهـو بالاستنباطي المحض، بل هو مزيج منهما [٢٢، ص٣١٥]. ولكن البعض يدافع عن ابن خلدون فيما يتعلق بوضعه لنص القانون أو النتيجة التي ينتهي إليها في بداية الفصل، بأن ذلك الأمر متعلق بطريقة العرض، كما يفعل أصحاب علم الهندسة على النحو الذي أوضحنا سابقًا. وإن كان الباحث يرى أن هذا الرأي الأخير يدفع بعض التهمة عن ابن خلدون، ويبقى الجزء الآخر منها قائمًا.

٦ ـ هناك انتقاد عام آخر ساقه العديد من المهتمين في دراسة مقدمة ابن خلدون وتاريخه، فحواه أنه رغم أن منهجية البحث وقواعده التي أتبعها ابن خلدون في مقدمته كانت سليمـة على المستوى النظري، إلا أنه لم يستطع على مستوى التطبيق الالتزام بها في كل الأحوال [٢٥، ص٥٥].

الخاتمـــة

لقد جاءت هذه الدراسة المنهجية محاولة لإبراز إسهامات العلامة العربي ابن خلدون على مستوى التربية المقارنة وتحليلها، حيث إن مثل هذا العمل لم ينل ما يستحقه من الإبراز والدراسة رغم تميزه وريادته، فأتت تلك الدراسة كخطوة في طريق استكمال ذلك النقص.

ولعل أبرز النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، من جراء إبرازها لإسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة وتحليلها، ومقارنتها بموضوع ومسائل وأهداف ومنهج ما اصطلح على تسميته حديثًا «بعلم التربية المقارنة» من خلال ما جاء به رواده وعلماؤه، نجد التالي:

١ ـ أن ابن خلدون درس العديد من المسائل والقضايا المتعلقة بالظواهر التربوية من منـظور التربية المقارنة وموضعها، حيث إنه قدم وصفًا تحليليًا مقارنًا للحالة التعليمية في

مختلف الأمصار والمناطق الإسلامية في عصره، علاوة على تناوله لتلك الحالة في عدد من الأمصار غير الإسلامية.

٢ ـ أن ابن خلدون يرفض التفسير الأحادي للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية التي يلحقها بها. حيث إتضح أن لديه وعيًا واضحًا بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. هذه القوى والعوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر سند العلم والتعليم واتصاله، والرحلة في طلبه، ودرجة الطلب عليه، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءها من أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها.

٣ ـ أن ابن خلدون في نهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق كونها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر الاجتماعية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي للتربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين، بل إنه في هذا النهج كان سابقًا أيضًا لجميع علماء العلوم الاجتماعية، الذين نادوا بذلك قبل علماء التربية المقارنة أمثال مؤسس علم الاجتماع الحديث أوجست كونت.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية نهج نهجًا علميًا واضحًا، يقوم على استخدام عدد من المناهج البحثية هي: الملاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي. فهو بصفة العموم يستخدم المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقة.

٥ ـ أن هناك عددًا من المآخذ التي يمكن توجيهها لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، أبرزها: إلحاقه الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية وتطبيقه قانونًا واحدًا عليهما، ووضعه لبعض ملاحظاته واستنتاجاته على شكل قوانين وتعميمات عامة، وهي في واقع الأمر

لا تخرج عن كونها مجرد فرضيات لا تصل في تفسيرها للظواهر إلى درجة القانون أو التعميم العـام، وذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية في تحديد حياة الشعوب والأفراد في الأقاليم المنحرفة، وأنه لم يقدم للظواهر التربوية في عصره وصفًا كميًا.

ولعلنا في نهاية المطاف، ورغم بعض المآخذ على ابن خلدون، وتأسيسًا على ما تم إبـرازه وتحليله من إسهـامـات وسبق وريادة في مجال الـتربية المقـارنة، نستطيع أن نقول — وبشيء من الثقـة — إن العـلامة ابن خلدون يعتبر، بالعديد من المقاييس رائدًا بل ويمكن القول بأنه مؤسس لعلم التربية المقارنة.

وختامًا يأمل الباحث أن يكون قد وفِّق في تحقيق أهداف دراسته، فإن قصر فعذره أنها محاولـة متشعبة وصعبة التحقيق، لم يمهد قبلها الطريق بما فيه الكفاية. كما أن ثقته بالقارىء أن يصلح ما وقع فيه من قصور أو خطأ، وأن يمده بما يعن له من ملاحظات ليتم تلافيها مستقبلاً.

تمت وبالله وحده التوفيق.

المراجـــــــــع

[١] Fraser, Stewart E., and William W. Brickman, eds. *A History of International and Comparative Education.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company, 1968.

[٢] أبو العنين، علي خليل. *المنهج التاريخي في التربية الإسلامية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٣] عبـود، عبـدالغني. *الأيديولـوجيا والـتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

[٤] بانبيلة، حسين عبدالله. *ابن خلدون وتراثه التربوي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٥] وافي، علي عبـدالـواحد. «تمهيد لمقدمة ابن خلدون،» في: عبدالرحمن بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*. الجزء الأول. تحقيق علي عبدالواحد وافي. ط٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[٦] غالب، مصطفى. *ابن خلدون*. بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٨م.

[٧] عرقسوسي، محمد خير. *الموازنة في أصول التربية المقارنة*. دمشق: مكتبة الخافقين، ١٩٧٩م.

[٨] النقيب، عبدالرحمن. «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية*، م٣ (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، ص ص ٣٧٣ - ٣٩٦.

[٩] هانز، نيقولاس. *التربية المقارنة*. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م.

[١٠] مرسي، محمد منير. *المرجع في التربية المقارنة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م.

[١١] Good, Carter V. *Dictionary of Education*. 3rd. ed New York: Mc Graw-Hill, 1973.

[١٢] ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمة ابن خلدون*. تحقيق علي عبدالواحد وافي. ط٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[١٣] سمعان، وهيب. *دراسات في التربية المقارنة*. ط٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤م.

[١٤] إبراهيم، فتحية محمد، ومصطفى الشنواني. *الثقافة والبيئة*. الرياض: دار المريخ، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٥] كراتشكو فسكي، إغناطيوس. *تاريخ الأدب الجغرافي العربي*. جـ١، ترجمة صلاح الدين هاشم. القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٦١م.

[١٦] باتسييفا، سفتيلانا. *العمران البشري في مقدمة ابن خلدون*. ترجمة رضوان إبراهيم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م.

[١٧] شريط، عبدالله. «نظرية التطور عند ابن خلدون.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *ابن خلدون والفكر العربي المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م.

[١٨] خليل، عماد الدين. *ابن خلدون إسلاميًا*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٩] هاربسون، فردريك، وتشارلز مايرز. *التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي*. ترجمة إبراهيم حافظ. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م.

[٢٠] صبيح، نبيل أحمد عامر وآخرون. *مقدمة في التربية المقارنة*. القاهرة: د. ن.، ١٩٨٨م.

[٢١] King. Edmund J. *Other Schools and Ours*. 5th. ed. London: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

[٢٢] غانم، عبدالله عبدالغني. *الرواد المسلمون*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠هـ.

[٢٣] خليل، عماد الدين. «ابن خلدون.» في: من أعلام التربية العربية الإسلامية، جـ٤. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص ص١٢١-١٤٩.

[٢٤] رضا، محمد جواد. *الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

[٢٥] الطالبي، محمد. «منهجية ابن خلدون التاريخية.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *ابن خلدون والفكر العربية المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م، ص ص٢٥-٢٦٦.

The Contributions of Ibn Khaldun in Comparative Education

Mahroos A.I. Ghaban
Assistant Professor, Department of Islamic and Comparative Education,
College of Education, King Abdulaziz University,
Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. This study aimed to highlight and analyze contributions of Ibn Khaldun in the field of comparative education, and to determine the extent of his precedence in this field through the comparison of his work with that of the comparative educationists. The result of the study showed that not only did he examine the subject and matters of comparative eduction but he also approached them, in some parts, in an unrivaled way. In studying educational phenomena, he did not limit himself to mere description or comparison, but he tried to discover the rules behind them. Thus, he exceeded modern comparative educationists, such G. Bereday and B. Holmes. The study also showed that Ibn Khaldun had a concrete awareness that there were different factors influencing and shaping educational phenomena. In coming up with that he also exceeded the modern comparative educationists who lately pointed out the importance of studying educational systems through such factors. Finally, the study came up with the conclusion that Ibn Khaldun deserves, in many ways, to be considered as an outstanding comparative educationist, if not the establisher of the science of comparative education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٧٣-٣٩٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) حسب الجنس

عبدالله بن علي القاطعي
أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأ الاهتمام بدراسة التحيز في الاختبارات النفسية في النصف الأخير من هذا القرن، نظرًا لاعتبارات إنسانية. إذ نجد أن بواكير دراسة التحيز ركزت على مفهوم العدالة الثقافية للاختبارات. وامتد هذا الاهتمام إلى دراسة التحيز في بنود الاختبار، فاعتبر جزءًا من الأساسيات التي ينبغي التقصي عنها أثناء بناء الاختبار.

وقد درس كثير من الباحثين مفهوم التحيز العرقي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، إلا أن أحدًا لم يتناول التحيز الجنسي لهذا الاختبار على الرغم من أهميته. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى التحري عن تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) تبعًا لمتغير الجنس.

وتمثل عينة التقنين لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) عينة البحث. وقد تضمنت عينة التقنين ٥٥٠ طفلاً و٥٥٠ طفلة بواقع ٥٠ طفلاً و٥٠ طفلة في كل مرحلة عمرية من المراحل الإحدى عشرة (٦ - ١٦ سنة). أما الأسلوب الإحصائي المستخدم، فهو كميلي كاي تربيع نظرًا لاعتبارات نظرية وعملية.

وأظهرت نتائج البحث أن نسبة البنود المتحيزة تبعًا لمتغير الجنس في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لم تكن عالية، وأن البنود المتحيزة موزعة بالتساوي تقريبًا بين الجنسين. أي أن عدد البنود المتحيزة لصالح البنين يساوي تقريبًا عدد البنود المتحيزة لصالح البنات. وعليه فإن تأثير التحيز على الاختبار الكلي ليس ذا قيمة. وقد أكدت هذه النظرة نتائج الدراسة الارتباطية لصعوبة البنود لكل من البنين والبنات.

مقدمة

بدأ توجه البحوث نحو الدراسة الجادة لمفهوم تحيز بنود الاختبار بدراسة قام بها Eells وزملاؤه عام ١٩٦١م عن تحيز بنود الاختبار [١، ص ٢١٤]. ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بمفهوم التحيز من الجمعيات العلمية الأمريكية وآثاره على سلامة التصنيف أو الانتقاء.

وقد انقسمت دراسة التحيز إلى قسمين رئيسين، ركز أحدهما على عدالة الاختبار في علاقته بمحك معين (أي عدم اختلاف قدرة الاختبار على التنبؤ بأداء مجموعات مختلفة من المجتمع)، وركز ثانيهما على طبيعة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار (أي عدم اختلاف الإجابة عن السؤال تبعًا لاختلاف المجموعات).

ونظرًا لتعدد مجالات التحيز ونظرة الباحثين لهذا المفهوم، فإنه ليس بالإمكان إعطاء تعريف واحد للتحيز، والمتقصي لدراسات التحيز يواجه بعدد من التعريفات التي لا يمكن قبول بعضها ورفض بعضها الآخر. بيد أن صعوبة الحصول على تعريف عام أو شامل للتحيز تعود إلى «ذلك التفاعل المعقد بين كيفية قياس اختبار ما وضع لقياسه وما إذا كان محتوى الاختبار مناسبًا لاستخدام معين» [٢، ص٣١٨].

بيد أنه بالإمكان القول بأن التحيز بصوره المختلفة يعود إلى تفضيل مجموعة دون أخرى ليس بناءً على الخصائص التي يقيسها أو يفترض أن يقيسها الاختبار، وإنما بناء على جوانب ليست ذات علاقة بالسمة المقاسة. وهذه النظرة الشاملة لمفهوم التحيز يمكن أن يدرج تحتها مفهوم التحيز في الاختيار (تحيز الاختبار) ومفهوم التحيز في الاستجابة (تحيز البنود).

التحيز في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل

انقسمت دراسات التحيز لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل إلى قسمين رئيسين، أحدهما تناول التحيز الكلي للاختبار لمجموعات عرقية مختلفة؛ وثانيهما تناول تحيز البنود في بعض الاختبارات الفرعية أو كلها. ونظرًا لكون الدراسة الحالية منصبة على دراسة تحيز بنود

الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، فسيقتصر العرض هنا للدراسات التي اهتمت بتحيز البنود.

فقد درس كل من Oakland and Feigenbaum تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) على عينة من الأطفال الأنجلوساكسون والزنوج وذوي الأصول المكسيكية. وقد استخدما معاملات الصعوبة والتمييز كأساس للمقارنة (متغيرات تابعة). ووجدا ـ من خلال استخدام تحليل التباين ـ أن المجموعات العرقية الثلاث لا تختلف سوى في معاملات الصعوبة. كما أنه لا يوجد نمط معين من الاختلاف يمكن إرجاعه إلى تحيز الاختبار. وقد خلصا إلى القول «بأن الاختلاف في الصعوبة، قد يكون راجعًا إلى الاختلاف في القدرة العامة» [٣، ص٩٧٢].

وكذلك درس Sandoval تحيز بنود WISC-R على عينة من الأصول العرقية الثلاثة التي ورد ذكرها في الدراسة السابقة. وقد عرَّف التحيز على أنه التفاعل بين البند والمجموعة، واستخدم بذلك تحليل التباين المتعدد (MANOVA). وقد أظهرت النتائج أن ٨٠ بندًا من الاختبار الكلي تختلف فيها الصعوبة اختلافًا دالًّا إحصائيًّا لصالح الأنجلوساكسونيين، أي أنها أقل صعوبة للأطفال الأنجلوساكسونيين منها للأطفال الزنوج. كذلك فإن ٧٦ بندًا من الاختبار الكلي كانت صعوبتها أقل للأنجلوساكسونيين منها لذوي الأصول المكسيكية [٤، ص٩٢٣].

أما Meile، فقد درس تحيز بنود اختبار WISC-R على عينة من الأطفال الأنجلوساكسونيين والأطفال الزنوج. وعُرِّف التحيز على أنه التفاعل بين البند والعرق. وقد أظهرت النتائج أن التفاعلات دالة إحصائيًّا لكل الاختبارات الفرعية. بيد أن التفاعلات لم تفسر سوى ٥٪ من التباين العام. وقد لاحظ Miele في بعض التحليلات الإضافية أن البنود الأكثر تمييزًا داخل كل مجموعة عرقية، هي البنود نفسها الأكثر تمييزًا بين المجموعات العرقية. وهذا بالتالي جعل Miele يقول إن الاختلاف قد يكون ناتجًا عن الفروق في النضج العقلي وليس عن تحيز بنود الاختبار [٥، ص١٦٢].

وتـزيد مصـداقية التفسـير البـديل الـذي قال به Miele على طبيعـة الفـروق بين المجموعتين حين يؤخذ في الحسبان ما أثير من جدل حول مصداقية استخدام تحليل التباين في دراسة تحيز البنود. إذ نجد أن Hunter [٦] يعتبر شواهد التحيز الناتجة عن التفاعل بين البند والاختبار غير معبرة عن التحيز بقدر ما هي معبرة عن اختلاف مستويات القدرة بين المجموعات المقارنة. كذلك فإن Cotter and Berk [٧] أشارا إلى صعوبة القول بأن الفروق الناتجة عن التفاعل بين البند والمجموعة ناتجة إما عن تحيز البند أو اختلاف مستويات القدرة.

أمـا حين درس Camilli and Shepard مصـداقية استخـدام تحليل التباين لدراسة التحيز ـ من خلال دراسة تمثلية simulated study ـ فقد وجدا أن تحليل التباين قد لا يظهر التحيز عندما يكون موجودًا أصلاً، كما أنه في المقابل يظهر بعض البنود على أنها متحيزة في الوقت الذي لا يكون هذا صحيحًا، نظرًا لكون التحيز مرتبطا بأثر المتغيرات main effects وليس بالتفاعل بينها. وعليه فإنهما خلصا إلى القول بأن «دراسات التحيز الموجودة والمبنية على تحليل التباين ينبغي إلغاؤها. كما أن تحليل التباين ينبغي عدم التوصية باعتباره طريقة من طرق دراسة التحيز حتى ولو كان هذا في مراحل الغربلة الأولية للبنود» [٨، ص٩٨].

وقد يكون من الأفضل ـ في ضوء النقد الآنف لطريقة تحليل التباين ـ النظر إلى نتائج الدراسات السابقة نظرة الشك لاعتمادها على طريقة تحليل التباين لدراسة تحيز البنود.

أمـا Mishra ، فقد درست تحيز بنود بعض الاختبارات الفرعية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل على عينة من الهنود الحمر والأنجلوساكسونيين. بيد أن الباحثة عرفت التحيز من خلال مفهوم التفاعل، واستخدمت الإحصائي «ل» تربيع likelihood chi-square (L^2) للتعـرف على البنـود المتحيزة (العـرق × القـدرة × الدرجة) في كل من المعلومات والمتشابهات والمفردات. وأظهرت النتائج أن خمسة بنود من اختبارات المعلومات، وأربعة بنود من المتشابهات، وستة بنود من المفردات كانت متحيزة بناء على نتائج «ل» تربيع. لكن الباحثة تحفظت على مصداقية النتائج نظرًا لكون مجموعة الهنود أخذت من عائلات

ذات مستوى اجتماعي منخفض. وعليه فإن النتائج ينبغي ألا تفسر على أنها دعوة «لحذف هذه البنود من الاختبار» [٩، ص٤٦٣].

ونظرًا لأن دراسة Mishra اقتصرت على ثلاثة اختبارات فرعية من الجانب اللفظي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، فإنه لا يمكن اعتبارها دراسة متكاملة لجوانب التحيز لبنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

ولم تقتصر دراسة التحيز على الجوانب الموضوعية، بل تناولت أيضًا الطرق التقديرية وفاعليتها في التعرف على التحيز في بنود الاختبار. فنجد أن كثيرًا من نقاد اختبار وكسلر ينظرون إلى البند السادس من اختبار الفهم على أنه خير مثال للبنود المتحيزة ضد الزنوج (البند السادس: ماذا تفعل لو أن طفلاً «طفلة» أصغر منك ضربتك)؟ إذ إن الإجابة المنطقية للطفل الزنجي هي «أضربه» بينما تعد هذه الإجابة خاطئة. أما الإجابة الصحيحة والمتمثلة في «عدم مضاربته،» فإنها تعد كارثة في الوسط الاجتماعي الزنجي [١٠، ص٥٠٢]. ويشير كل من Jensen [١١] و Miele [٥] و Reynold and Kaiser [١٠] إلى أن هذا الادعاء لم تدعمه النتائج الإمبريقية. إذ أظهرت النتائج أن البند المشار إليه أقل صعوبة للزنوج منه للأنجلوساكسن. فقد كانت رتبته من حيث السهولة للزنوج ٤٢ وللأنجلوساكسن ٤٧ [١١، ص ٥٥٤].

وتؤكد دراسة Sandoval and Miille التوجه السابق حين درست دقة الطريقة الحكمية في التعرف على البنود الصعبة في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل للأصول العرقية الثلاثة (الأنجلوساكسن والزنجي والمكسيكي). فقد اختار الباحثان عددًا من البنود التي صنفت بالطرق الإحصائية على أنها صعبة إما للزنوج أو لذوي الأصول المكسيكية، كما اختارا عددًا آخر من البنود التي كانت صعوبتها متساوية لكل الأصول العرقية الثلاثة. وقد طلب من مجموعة المحكمين أن يقرأوا كل بند ويقرروا ما إذا كان البند أسهل لأطفال الأقليات مقارنة بأطفال الأكثرية؛ أو أنه أسهل لأطفال الأكثرية مقارنة بأطفال الأقليات؛ أو أن سهولته متساوية لكل الفئات. وقد أظهرت النتائج أن المحكمين لم يستطيعوا التمييز

بين البنـود الصعبة لفئة دون أخرى وبين البنود التي تعد صعوبتها متساوية لكل الفئات [١٢ ، ص٢٤٢].

هدف الدراسة وأهميتها

ينظر بعض الباحثين إلى مفهوم التحيز على أنه نوع من عدم صدق الاختبار [١٣ ؛ ١٤]، كما أن البعض الآخر ينظر إليه على أنه جزء من الاختبار [١٥]. فالتحيز كما يراه Shepard خاصية متـأصلة في الاختبار، بينما الصدق خاصية مرتبطة باستخدام الاختبار [١٥ ، ص١٠]. وهذا الفصل الدقيق بين مفهومي التحيز والصدق يهدف إلى إحداث نوع من الأولويات. إذ إنه حين ينظر للتحيز على أنه مرتبط بجوهر الاختبار فإن ذلك يعني حتمية دراسـة تحيز البنـود في الـوقت نفسـه الـذي يدرس فيه خصـائصها الإحصائية الأخرى (كالصعوبة والتمييز مثلاً).

لذا فإن دراسـة تحيز بنـود الاختبار تعد ضرورية لكل الاختبارات النفسية [١٦ ؛ ١٧]. فهي مهمة لمعدي الاختبارات لما يترتب عليها من أمور مرتبطة بصدق البنود وعدلها الثقافي [١ ، ص٢١٤]. ولذلك نجد أن الاهتمام بمفهوم التحيز لم يقتصر على الجوانب العرقية في الوقت الحاضر، بل تعداه ليشمل الجوانب المرتبطة بالجنس، أي الاختلافات بين البنين والبنات [١٧]. وعلى الرغم من أهمية دراسة التحيز الناتج عن اختلاف الجنس، إلا أن هذا المجال لم يحظ بالعناية الكافية [١٨]، ولهذا نجد أن Wilson et al. يقولون إن «هناك ندرة في البحوث التي أجريت لدراسة التحيز الناتج عن الجنس مقارنة بالتحيز الناتج عن العرق» [١٧ ، ص٢٨٩].

وبما أن أغلب دراسات التحيز لبنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل استخدمت طرقًا إحصائية مشكوكًا في صحتها ـ في أفضل الأحوال ـ ونظرًا لقلة دراسات التحيز المبنية على متغير الجنس، ولكون دراسة التحيز تعد مطلبًا أساسيًا لأي اختبار جديد، فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) للبنين والبنات وذلك عن طريق الإجابة عن السؤال التالي: هل تختلف احتمالية الإجابة

الصحيحة عن كل بند من بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لاختلاف الجنس؟

الطريقة الإحصائية المستخدمة

رُبط مفهـوم التحيز باختـلاف خصائص البند تبعًا لاختلاف المجموعات المقارنة [١٥]. أما مفهوم عدم التحيز، فإنه عرف على النحو التالي:

يُعد البند غير متحيز إذا كانت نسبة الإجابة الصحيحة للفئة الأولى (بنات مثلاً) مساوية لنسبة الإجابة الصحيحة للفئة الثانية (بنين) عن البند، شريطة تساوي درجاتهم في الاختبار الذي يحتوي البند [١٩، ص٢].

ويعتبر Camilli X^2 مناسبًا للدراسة الحالية نظرًا لتمشيه مع التعريف السابق، ولكونه سهل الاستخدام وذا قاعدة نظرية جيدة. ففي دراسة مقارنة لطرق تحيز البنود، أوضح القاطعي [٢٠] أن كميلي كاي تربيع يعد أفضل بديل لطريقة السمات الكامنة، إذ إن نتائج الدراسات الإمبريقية والخلفية النظرية لكميلي كاي تربيع تجعله بديلاً عمليًا لطريقة السمات الكامنة differential item function(DIF).

الإجـــــراءات

العينة

تمثل عينة التقنين للصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل عينة البحث الحـالي، أي أن عينة البحث الحالي هي عينة التقنين نفسها. وقد تضمنت عينة التقنين ٥٥٠ طفلاً و٥٥٠ طفلة بواقع ٥٠ طفلاً و٥٠ طفلة في كل فئة عمرية من الفئات العمرية الإحدى عشرة (من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة). وقد تم سحب عينة التقنين عشوائيًا عن طريق الجداول العشوائية بعد أن تم حصر الفئات العمرية المختلفة في صفوف مدارس التعليم العام والخاص. وقد كانت النسب المختارة من كل فئة عمرية في كل منطقة من مناطق الرياض متمشية مع نسبتها للمجموع الكلي لتلك الفئة العمرية.

الأداة

أجريت العديد من الدراسات عن ثبات الصورة السعودية وصدقها لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل [١] ودلت جميعها على أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات والصدق (تراوحت قيم الثبات بين ٠,٧٢ ـ ٠,٩٤ للاختبارات الفرعية، وبين ٠,٩٥ ـ ٠,٩٦ للأجزاء اللفظية والعملية، و٠,٩٦ للاختبار الكلي). وقد تمت دراسة الصدق بعدة طرق، منها صدق التعلق بمحك وصدق التكوين الفرضي من خلال المقارنة بين المجموعات والمقارنة بين الأعمار المختلفة، وكذلك التحليل العاملي. وجميع تلك الطرق كانت مؤيدة لصدق الاختبار [٢١].

التصميم والإجراء الإحصائي

أوضحت Scheuneman [١٩، ص١٤٥] أن مستويات القدرة المناسبة لمربع كاي تتراوح بين «٣ و ٥» لضمان عدم الإخلال بشرط مربع كاي (مثل عدم الحصول على تكرار متوقع أقل من ٥٪ في أي خلية). وعليه فإنه أمكن التوصل إلى ثلاثة مستويات من القدرة لكل سؤال دون الإخلال بشرط كاي تربيع في الدراسة الحالية. بيد أن مستويات القدرة تختلف باختلاف صعوبة السؤال. فمثلاً كانت مستويات القدرة المناسبة للسؤال الخامس من اختبار المفردات على النحو التالي:

ا ـ مستوى القدرة المنخفض ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ٨٠.

---

١ تعتبر هذه الأداة ضمن مجموعة من الأدوات كيفت لتلائم الثقافة السعودية، وتم حساب ثباتها وصدقها بعدة طرق، وكذلك استخرجت معاييرها على عينة ممثلة ليتم استخدامها في مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم المدعوم من قبل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات. ويتكون فريق البحث لهذا الجزء من:

(ا) عبدالله النافع	باحثًا رئيسًا
(ب) عبدالله القاطعي	باحثًا مشاركًا
(جـ) الجوهرة السليم	باحثة مشاركة

وقد تم استئذان مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية لاستخدام بيانات عينة التقنين.

ب ـ مستوى القدرة المتوسط ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء بين ٨٠ و٩٠.

جـ ـ مستوى القدرة المرتفع ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أكثر من ٩٠ .

أما مستويات القدرة المناسبة للسؤال رقم ٢٩ من الاختبار نفسه، وهو سؤال عالي الصعوبة، فقد كانت على النحو التالي:

ا ـ مستوى القدرة المنخفض ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ١٠٥ .

ب ـ مستوى القدرة المتوسط ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء بين ١٠٥ و ١١٩ .

جـ ـ مستوى القدرة المرتفع ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أكثر من ١١٩ .

وعليه فإن الدرجات الفاصلة لمستويات القدرة وعدد الأطفال في كل مستوى اختلف باختلاف صعوبة البند، إلا أن التصميم الإحصائي أصبح على النحو الموضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . التصميم الإحصائي لكميلي كاي تربيع .

المستوى	القدرة		الجنس		الدرجة
	٣	×	٢	×	٢
١	مرتفع		ذكور إناث		واحد صفر
٢	متوسط		ذكور إناث		واحد صفر
٣	منخفض		ذكور إناث		واحد صفر

ولحساب Camilli X^2 فإنه تم اتباع الخطوات التالية:

١ ـ حددت مستويات القدرة تبعًا لشروط مربع كاي.

٢ ـ حسب كاي تربيع لكل مستوى من مستويات القدرة لمصفوفة مكونة من ٢×٢.

٣ ـ جمعت قيم كاي تربيع لمستويات القدرة الثلاثة.

٤ ـ حسبت درجة الحرية على النحو التالي: ا (ب ـ ١) حيث:

ا = مستويات القدرة

ب = مستويات الجنس

وتعتبر الخطوات السابقة خطوات عملية لحساب كميلي كاي تربيع [٢٢، ص ١٢٩].

النتائج

يوضح جدول رقم ٢ قيمة كميلي كاي تربيع لكل بند من بنود الاختبارات اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. وحين تقارن القيم المدرجة في الجدول بالقيمة الجدولية ٧,٨١، نجد أن عدد البنود الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ من بين بنود الجانب اللفظي هي ٢٧ بندًا من أصل ١٢٩ بندًا في الجانب اللفظي من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

أما عدد البنود الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ من بين بنود الجانب العملي فهي ٨ بنود من أصل ٦١ بندًا. لذا فإن عدد البنود المتحيزة من الاختبار الكلي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) بلغ ٣٥ بندًا من أصل ١٩٠ بندًا، أي أن نسبة البنود المتحيزة من الصورة السعودية لاختبار وكسلر بلغت ١٨٪.

كذلك يوضح جدول رقم ٣ أرقام البنود المتحيزة في كل اختبار من اختبارات الجزء اللفظي والجزء العملي. إلا أن أكثرية البنود المتحيزة كانت من اختبار المفردات يليه المعلومات، ثم الفهم، فالحساب وترتيب الصور، ثم المتشابهات والمتاهات. ويأتي في المرتبة الأخيرة اختبار إعادة الأرقام وتجميع الأشياء. أما اختبار المكعبات فلم تظهر بنوده أي نوع من التحيز.

لذا فإن الإجابة عن سؤال البحث الخاص «باختلاف احتمالية الإجابة الصحيحة عن كل بنـد من بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لاختلاف الجنس» هي أن جميع بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لا تتحيز لجنس دون آخر عدا البنود الموضحة في جدول رقم ٣ . بيد أن بعض هذه البنود متحيزة لصالح البنين وبعضها الآخر متحيز لصالح البنات . لذا فقد وضعت إشارة ناقص أمام رقم البنـد حين يكون متحيزا لصالح البنين، وإشارة زائد أمام رقم البند حين يكون متحيزًا لصالح البنات لكي تكون الإشارة مماثلة لتلك التي أمام قيمة مربع كاي في جدول رقم ٢ ، وهذا الإجراء يدعى signed test. وقد استخدم كثيرًا في مجال التحيز بيد أن الإشارة توضع قبل جمع قيمة مربع كاي لمستويات القدرة المختلفة [٢٢ ، ص١٢٧] .

جدول رقم ٢ . قيم كميلي كاي تربيع لبنود الاختبارات الفرعية للجوانب اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل .

رقم	كميلي كاي تربيـــع										
	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
١	٠,٠٠	٣,٣٢	٢,٥٦	٦,٨٩	٠,٠٠	٣,٥١	٠,٩٧	٢٦,٥٥+	,٠٠	,٠٠	,٠٠
٢	,٠٠	١٠,١٠+	١,٢٠	٧,٥٥	,٠٠	,٢٣٧	,٧٨	٢,٦٢	٢,٢٨	٣,٠٨	٧,٢٨
٣	٢٧,٥٥+	٠,٠٣٧	٤,٨٩	١,١٠	٠,٨٩	٦,٦١	٢,٥٤	٢٠,٣٢ـ	٠,٣٦	٤,١٨	٧,٢٤
٤	٣,٦٢	٣,١١	٥,٤٣	٣,٦١	١,٤٤	٤,٣٠	٢٣,٠٢+	٠,٧٩	٣,١١	٢٧,٠٩+	٥,٧١
٥	١,٦٥	٠,٦٠	٦,٣٧	١٥,٩٧+	٢٢,٠٠+	٠,٠٠	١,٨٤	٠,٠٣٦	,٠٢٠		٤,٨٨
٦	٣,٣٩	٤,١٢	٠,٦٤	٤,٣٢	٣٢,١٣+	٧٢,٤٧+	٣,٣٦	١,١٠	٢,٣٣		٢٣,٥٦+
٧	٣,٣٩	٢,٠٧	٣,١١	٢٦,٨٢ـ	٣٩,٥٢ـ	١,٠٦	٦,٨٢	٥,٤٨	١,٠٦		١٥,٧٤ـ

تابع جدول رقم ٢ .

كميلي كاي تربيـــع											
رقم	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
٨	٠,٨٣٤	٢,٣٠	٥,٩٥	٢٣,٧٠-	٧,٣٢	٠,٢٧٢	٠,٩٤	١,٨٤	٢,٣٥		٦,٠٦
٩	٤,٣٩	٢,٩٦	٥,١٦	١,٣٧	٦,٦٧	٠,٤٠٨	١,١٩	٥,٢٩	٤,٧٧		١,٩٣
١٠	٥,١٠	٢,٩٢	٢٩,٣٢+	٤٦,٤٢-	٥٤,٧٥-	٠,٠٠	٤,٧٤	٤,٥٢	٢,١١		
١١	٢,٠٥	٢,٢٨	٦,٧٨	٠,٠٧	١,٨١٠	٠,٠٠	٢,٧٦	٣,٦٤	٢,٣٦		
١٢	٧,٧١	١٦,٣٤+	٧,٥٨	١٤,٥٧+	٤,٩٠		٣,٧٦	١٨,٧٠-	١,٥١		
١٣	٣,٠٩	٠,٠٠	١٢,٢١+	٢٢,٦٩-	٠,٣٨		٥,٣٨		١,٦٢		
١٤	٢,١٨	٠,٠٠	٤٣,١٣-	١٤,٩٤-	٣,٤٣		١,٣٩				
١٥	٢١,٤٢+	٠,٠٠	٤,٤٨	١,٨٢	٧,٠٥		٢٠,٧٣-				
١٦	٧,٣٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١٦,٩٨-	٣,٣٨		١,٥٠				
١٧	٠,٠٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٧	١٩,١٨-		٠,٣٢				
١٨	٥٧,٧-	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٦,٩٦+	٠,٠٠		٠,٣٢				
١٩	٦,٦٦			٧,٧٤			٤,٣٩				
٢٠	٧,١٢			٦,١٢			١,٠٦				
٢١	٦,٨٨			٣,٢٩			١,٣٨				
٢٢	٤,٢٢			١,١٠			٠,٠٠				
٢٣	٢٨,٧٦-			٣,٠٧			٠,٨٠				
٢٤	١,٨٨			٣,٩٤							

تابع جدول رقم ٢ .

كميلي كاي تربيـــع											
رقم	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
٢٥	٤٤,٠١-			٤,٩٨							
٢٦	٣,١٢			٦,٥٧							
٢٧	٣٨,٨-			٦,٠١							
٢٨	٠.٨٥٧			١,٠٥							
٢٩	٠,٠٠٠			٢٦,٢٨+							
٣٠	٠,٠٠			٧,٣٦							
٣١				٥,٨٨							
٣٢				٢,٢٨							
٣٣				٥,١٦							
٣٤				١,٥٢							
٣٥				١,٦٨							

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة البنود المتحيزة في الصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل ليست عالية، إذ بلغت ١٨٪ من البنود البالغ عددها **١٩١** بندًا . ونظرًا لعدم وجود دراسات عن تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لمتغير الجنس في المجتمع الأمريكي ، فإن إمكان مقارنة الصورة السعودية من الاختبار بالصورة

جدول رقم ٣. أرقام البنود المتحيزة في الاختبارات الفرعية في الجوانب اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

	رقم البنود المتحيزة في						المجموع
	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	الكلي
	+٣	+٢	+١٠	+٥	+٥	+٦	
				٧-			
الاختبارات	+١٥	+١٢	+١٣	٨-	+٦		
	١٨-		١٤-	١٠-	٧-		
اللفظية	٢٣-			+١٢	١٠-		
	٢٥-			١٣-	١٧-		
	٢٧-			١٤-			
				١٦-			
				+١٨			
				+٢٩			
المجموع	٦	٢	٣	١٠	٥	١	٢٧
	رقم البند المتحيز في						
	تكملة الصور	ترتيب الصور	المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات		
الاختبارات	+٤	+١	بدون	+٤	+٦		٠
العملية	١٥-	٣-			٧-		
		١٢-					
المجموع	٢	٣	–	١	٢		٨
	مجموع البنود المتحيزة في الاختبار الكلي						٣٥

الأصلية في هذا الجانب من جوانب التحيز غير ممكن في الوقت الحاضر. بيد أنه من خلال استعراض دراسات التحيز العرقي لهذا الاختبار في المجتمع الأمريكي، نجد أن نسبة البنود المتحيزة ضد الزنوج ٤٥٪، وضد ذوي الأصول المكسيكية ٤٣٪ في دراسة Sandoval [٤]. وبالرغم من أن نسبة البنود المتحيزة لعرق دون آخر في الدراسات الأمريكية أعلى من نسبة البنود المتحيزة في الدراسة الحالية، إلا أن تلك الدراسات لم تنظر إلى الاختبار نظرة تحفظ.

كذلك أظهرت النتائج الحالية أن اتجاه التحيز لم يكن لصالح فئة دون أخرى. فقد كان عدد البنود المتحيزة لصالح البنين ١٨ بندًا، أي ٥١٪ من البنود المتحيزة؛ أما عدد البنود المتحيزة لصالح البنات فقد كان ١٧ بندًا، أي ٤٩٪ من البنود المتحيزة. لذا فإن تأثير التحيز سوف لا ينعكس على الدرجة الكلية للاختبار نظرًا لتقارب عدد البنود المتحيزة لصالح البنين أو البنات. وللتأكد من مصداقية هذا التفسير فقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي (سبيرمان) لمستويات صعوبة البنود للبنين والبنات على درجات الاختبار الكلي، وكان معامل الارتباط ٠,٩١. وتعني قيمة الارتباط هذه أن هناك تماثلاً كبيرًا في صعوبة البنود لكل من البنين والبنات. إذ إن Reynolds أشار إلى أن الاختبار يعتبر غير متحيز عندما تكون قيمة معامل الارتباط الرتبي لمستويات الصعوبة ٠,٩٠ أو أكثر [١٣، ص١٢٠].

بناء على نتائج الدراسة، فإنه يمكن القول بأن الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعتبر غير متحيزة لأي من البنين أو البنات حين ينظر للدرجة الكلية على الاختبار. كما أن نسبة البنود المتحيزة في الصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعد أقل من نسبة البنود المتحيزة في الصورة الأمريكية. بيد أنه ينبغي النظر إلى المقارنة الحالية بكثير من التحفظ نظرا لكون دراسات التحيز للصورة الأمريكية اعتمدت على طرق مشكوك في سلامتها [٨]. ولكون دراسات التحيز لم تكن ضمن إطار متغير الجنس [١٨]، بل كانت لمتغير العرق.

وتعد الدراسة الحالية من أول الدراسات التي حاولت أن تدرس تحيز البنود لاختبار وكسلر بناء على متغير الجنس، ويمكن القول بأن الأداة غير متحيزة بشكل عام.

المراجــــع

[١] Rudner, L., P. Getson, and D. Kinight."Biased Item Detection Techniques." *Journal of Educational Statistics*, 5, No. 2 (1980), 213-33.

[٢] Shepard, L., G. Camilli, and M. Averill. "Comparison of Procedures for Detecting Test-Item Bias with Both Internal and External Ability Criteria." *Journal of Educational Statistics*, 6 (1981), 317-75.

[٣] Oakland, T., and D. Feigenbaum. "Multiple Sources of Test Bias on the WISC-R and the Bender-Gestalt Test." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, No. 5 (1979), 968-74.

[٤] Sandoval, J. "The WISC-R and Internal Evidence of Test Bias with Minority Groups." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, No. 5 (1979), 919-27.

[٥] Meile, F. "Cultural Bias in the WISC." *Intelligence*, 3, No. 2 (1979), 149-64.

[٦] Hunter, J. "A Critical Analysis of the Use of Item Means and Item-Test Correlations to Determine the Presence or Absence of Content Bias in Achievement Test Items." Paper presented at the National Institute of Education Conference on Test Bias, Annapolis, MD, 1975.

[٧] Cotter, D., and R. Berk. "Item Bias in the WISC-R Using Black, White, and Hispanic Learning Disabled Children." Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, 1981.

[٨] Camilli, G., and L. Shepard. "The Inadequacy of ANOVA for Detecting Test Bias." *Journal of Educational Statistics*, 12, No. 1 (1987), 87-99.

[٩] Mishra, S. "The WISC-R and Evidence of Item Bias for Native-American Navajos." *Psychology in the Schools*, 19, No. 4 (1982), 458-64.

[١٠] Reynolds, C., and S. Kaiser. "Test Bias in Psychological Assessment." In T. B. Gutkin and C.R. Reynolds, eds. *The Handbook of School Psychology*. New York: Wiley, 1990, pp. 487-525.

[١١] Jensen, A. *Bias in Mental Testing*. New York: Free Press, 1980.

[١٢] Sandoval, J. and M. Miille. "Accuracy of Judgements of WISC-R Item Difficulty for Minority Groups." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, No. 2 (1979), 249-53.

[١٣] Reynolds, C. "Methods for Detecting Construct and Predictive Bias." In R. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1982, pp. 199-227.

[١٤] Green, D. "What Does It Mean to Say a Test Is Biased?" *Educational and Urban Society*, 8 (1975), 33-52.

[١٥] Shepard, L. "Definitions of Bias." In R.A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982, pp. 9-30.

[١٦] Berk, R. A. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

[١٧] Wilson, V., R. Nolan, and C. Reynolds. "Race and Gender Effects on Item Functioning on the Kaufman Assessment Battery for Children." *Journal of School Psychology*, 27 (1989), 289-97.

[١٨] Hale, R., and A. Potok. "Sexual Bias in the WISC-R." *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 48, No. 6 (1980), 776.

[١٩] Scheuneman, J. "A New Methods of Assessing Bias in Test Items." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., 1975.

[٢٠] القاطعي، عبدالله . «دراسة مقارنة لبعض طرق تحيز بنود الاختبار.» قيد النشر.

[٢١] النافع، عبدالله، وعبدالله القاطعي، والجوهرة السليم. «إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم: (القسم ا) صدق وثبات اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.» الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤١١هـ، ص ص ٥ - ٢٥.

[٢٢] Ironson, G. H. "Use of Chi-Square and Latent Trait Approaches for Detecting Item Bias." In R.A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecing Test Bias.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

Item Bias of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Saudi Version) According to Respondents' Sex

Abdullah A. Qataee
Assistant Professor, Department of Psychology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Investigation of test bias is becoming more important in recent years due to social pressure and ethical concerns about the soundness of selection. This study was intended to investigate the extent of sex bias in the items of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised WISC-R (Saudi Version). The records of the normative sample were evaluated. The results showed minimal sex bias in the items of the WISC-R (Saudi Version). The implications of the results were discussed.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩١-٤٢٦ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب،

جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة الميدانية بحث مدى شيوع استعمال اللغة الأم (العربية) أثناء تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معرفة أسباب هذا الاستخدام وآثاره وحالاته. قام ٤٥١ مدرسًا وموجهًا للغة الإنجليزية في هذه المدارس بالإجابة عن استبانة صمِّمت خصيصًا لجمع بيانات عن هذه القضايا.

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية بمعدل ١٠٪ من زمن الدرس تقريبًا. كما وجد أيضًا أن هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية عن قناعة تكونت لديهم بناء على خبرتهم في التدريس واستجابة إلى رغبة وحاجات طلابهم. علاوة على ذلك، دلت الدراسة على أن هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء استخدام اللغة العربية، مثل عدم توافر معينات التدريس والجهد الذي يتطلبه تدرس اللغة الإنجليزية من خلال هذه اللغة نفسها. بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المدرسين يعون بعض الحالات التي تستخدم فيها اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الأجنبية، مثل ترجمة معاني الكلمات ذات المعاني المجردة وشرح التراكيب النحوية وكذلك عندما لا يفهم الطلاب ما يقال لهم، ولكن هؤلاء المدرسين قد يسيئون استخدام اللغة الأم أو يكثرون منها في بعض الأحيان تحت وطأة الأسباب السابق ذكرها. وفي الختام خرجت هذه الدراسة ببعض التوصيات التي من شأنها أن تنظِّم استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية وتقلل منه.

مقدمة

منذ أفول نجم طريقة النحو والترجمة من سماء حقل تعليم اللغات الأجنبية أصبح موضوع استعمال اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية موضوعًا مثيراً للجدل اختلفت حوله مذاهب وطرائق تعليم اللغات، كما اختلف المختصون في ذلك الحقل؛ لذلك سوف نسعى في هذه المقالة إلى محاولة دراسة واستطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال شيوع ذلك الاستخدام في هذه المدارس وأسبابه وآثاره وحالاته، وذلك من خلال استعراض تقرير عن دراسة ميدانية أجريت لذلك الهدف.

في البداية سوف نعرف المقصود باستخدام اللغة الأم، كما هو مستعمل في هذا الورقة، ثم نقوم بمراجعة سريعة لبعض أهم الأسس النظرية التي أدت إلى المواقف المختلفة من قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية. يلي ذلك عرض لمواقف أهم طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين نحو تلك القضية. وبعد ذلك نستعرض بالتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها والدلالات والتوصيات التي يمكن الخروج بها من تلك الدراسة.

تعريف المصطلحات

إن المقصود باستخدام اللغة الأم في سياق هذه الورقة هو أن تستعمل اللغة الأم كأداة تدريس بهدف تسهيل تعلم اللغة الأجنبية عندما تكون لغة المعلم والطلاب لغة واحدة.

الأسس النظرية لقضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية

لن نستطيع أن نناقش في هذه الورقة جميع الأسس النظرية التي أدت بكل واحد من مذاهب وطرائق تعليم اللغات والمختصين في هذا الحقل إلى اتخاذ الموقف الذي اختاره من قضية استخدام اللغة الأم، ولكن بإمكاننا أن نعرض باختصار لأهم هذه الأسس وأكثرها شيوعًا، وبالأخص التي كان لها تأثير قوي على حقل تعليم اللغات الأجنبية، ليس فقط من حيث القضية الأساسية التي نناقشها في هذه الورقة، ولكن من حيث قضايا عدة تتعلق بأسس هذا الحقل وأصوله.

الأسس النظرية لمنع استخدام اللغة الأم

بنيت في الغالب الدعوة ضد استخدام اللغة على نظرية علم النفس السلوكي be-havioristic theory وبالأخص على آراء أكبر دعاتها «سكنر» [١]، وعلى نظرية علم اللغة البنيوي structural lingusitics التي اشتركت مع نظرية علم النفس السلوكي في فلسفة واحدة، أهم جوانبها دراسة البيانات الظاهرة المحسوسة فقط، إضافة إلى أن العالم لا يفترض في الإنسان الذي درسه بأنه إنسان لديه عقل يشبه عقله [٢، ص ص٨-١١].

تتلخص دعوى هاتين النظريتين فيما يتعلق بتعلم اللغة في التالي:

١ ـ اللغة سلوك مثل أي سلوك آخر، وتعلم اللغة هو تكوين عادة، وبناء عليه فإن تعلم أي لغة جديدة هو بمثابة اكتساب مجموعات عادات جديدة. وبالتالي فإن أي رجوع أو استخدام للعادات القديمة (أي اللغة الأم) سوف يؤدي إلى تداخل مع العادات الجديدة (أي اللغةالثانية أو الأجنبية).

٢ ـ بالإمكان تعلم اللغة الثانية من خلال القياس analogy والأسلوب الاستقرائي inductive ، لذا فإن أي رجوع أو استخدام للغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية سوف يمنع المتعلم من التفكير المباشر وغير الواعي باللغة الثانية.

٣ ـ المعاني الدقيقة للعديد من كلمات أي لغة وتعابيرها وجملها هي صفات تنفرد بها تلك اللغة من الناحية الثقافية، لذلك ليس بالإمكان تعلم تلك المعاني وفهمها إلا من خلال تلك اللغة نفسها. ومن هذا المنطلق، فإن ترجمة الكلمات والعبارات والجمل من لغة إلى أخرى سوف يعيق متعلم اللغة الأجنبية عن الفهم السليم والدقيق لمعانيها.

٤ ـ اللغات يمكن أن تختلف عن بعضها بدون حدود.

استنادًا إلى تلك المبادىء وغيرها من المبادىء الثانوية أو تأثرًا بها، دعت بعض طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبعض مختصيها إلى تحريم استخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية.

الأسس النظرية لجواز استخدام اللغة الأم

تكمن في الغالب الأسس النظرية لموقف بعض المذاهب والطرائق وآراء المختصين التي تجيز استخدام اللغة الأم في نظرية التعلم المعرفي لعلم النفس cognitive learning theory ونظرية النحو التوليدي ـ التحويلي لعلم اللغة generative-transformational theory .

إن أهم مبدأ في نظرية التعلم المعرفي هو التعلم ذو المعنى. يقول «أوزوبل،» أشهر دعاة النظرية المعرفية، «إن اكتساب قسم كبير من المعرفة مستحيل بدون التعلم ذي المعنى» [٣، ص٦١]. كما يرى علماء النفس المعرفيون بأن عقل المتعلم ليس لوحًا فارغًا مثلما تدعي النظرية السلوكية، ولكنه عامل فعال في عملية التعلم، نظرًا لأن العقل يعالج المعلومات التي ترد إليه، ولكي يصبح التعلم جيدًا ومؤثرًا فإن هذه المعلومات لابد أن تكون ذات معنى. كما ترى النظرية المعرفية بأن المتعلم يعمل أولاً على فهم المعلومات، ثم ينظمها في هيئة أجزاء ذات معنى يقوم بربطها بمعلومات سبق وجودها في بنيته المعرفية. إنطلاقًا من هذا المنظور ترى النظرية المعرفية أن تعلم اللغة الأجنبية مثل أنواع التعلم الأخرى، يحدث بالطريقة التي شرحت أعلاه. أي أن الدارس يفهم أولاً عناصر اللغة الأجنبية ورسائلها ويعتمد على معرفته اللغوية السابقة (أي لغته الأم) لكي يربط بها تعلمه للغة الأجنبية من أجل أن يساعده ذلك على تسهيل تعلمه لتلك اللغة الأجنبية. وبذلك يكون متعلم اللغة الأجنبية معتمدًا اعتمادًا شديدًا على لغته الأم في المراحل الأولى على الأقل. يقول «إليس» بعد استعراض مستفيض للدراسات التي أجريت حول دور اللغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية، «إن اللغة الأم مصدر مهم للمعرفة يستخدمه الدارسون بوعي وبغير وعي لكي تساعدهم على نقل بيانات اللغة الثانية في الدخل اللغوي ولكي يؤدوا على أفضل وجه ممكن في تلك اللغة. . . وإذا ما نظر إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه عملية متطورة. . . إذًا بالإمكان النظر إلى اللغة الأم على أنها عامل يسهم في تلك العملية المتطورة والتي (أي اللغة الأم) مع مرور الوقت ونمو كفاية الدارسين اللغوية تتضائل قوتها» [٤، ص٤].

كذلك انتقد «نعوم تشومسكي» مؤسس نظرية النحو التوليدي ـ التحويلي اللغوية، نظرية «سِكنر» لتعلم اللغة، حيث قلل من شأن فكرة أن تعلم اللغة هو مجرد تكوين عادة

وعملية تقليد وتعزيز. لذلك يرى تشومسكي» أن الطفل يولد بملكة فطرية لاكتساب اللغة سمّاها «أداة اكتساب اللغة» language acquisition device ، يقوم الطفل من خلالها بتطبيق مجموعة من القواعد العالمية (العامة) universal rules على اللغة التي يحاول تعلمها [٥، ص ص٢٦-٥٨].

كذلك يقول دُعاة هذه النظرية إن الطفل يمر عبر بعض عمليات اختيار فرضيات ومراحل تطورية لكي ينقل معرفته اللغوية الفطرية إلى البنية السطحية للغته الأم [٦]. ومع أن بحوث تعلم اللغة الثانية لم تجزم بالتساوي المطلق بين عمليتي تعلم اللغة الأولى والثانية، إلا أنه وجدت عمليات متشابهة تحدث في كلا هذين النوعين من التعلم [٣، ص ص٣٩١-٣٩٩].

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن النظرية المعرفية ونظرية النحو التوليدي التحويلي تؤكدان دور اللغة الأولى في عملية تعلم اللغة الثنائية. على سبيل المثال يرى «تيلور» أن استخدام اللغة الأم من قبل معلمي اللغة الثانية ودارسيها في المراحل الأولى هو شاهد يوضح عملية الاعتماد النفسي على المعرفة السابقة باللغة الأم لتسهيل تعلم اللغة الأجنبية [٧، ص ص٣٣٩-٣٤١]. كما يشير «سيردار» إلى أن اللغة الأم لمتعلم اللغة الأجنبية يمكن أن تكون أحد الدخول اللغوية في عملية اختبار الفرضية أثناء تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص ص٨٥-٩٠]. بالإضافة إلى ذلك ناقش «تيودور» وظيفة الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية في ضوء نظرية كراشن لمتعلم اللغة الثانية، وهي كما هو معروف أشهر النظريات شيوعًا في الوقت الحاضر في حقل تعلم اللغة الثانية (انظر عرضًا لهذه النظرية مثلاً في [٩]، يرى «تيودور» بأنه يمكن أن يكون للترجمة دور في استثارة التعلم غير الواعي للغة الأجنبية، حيث يصبح لدى المتعلم من خلال استخدامها في تدريس اللغة الأجنبية إدراك ظاهر explicit للدخل اللغوي الذي يتلقاه في تلك اللغة. وهكذا تخلق الترجمة لدى المتعلم أسلوب تعلم وسط بين التعلم الرسمي (التعلم الواعي formal learning)، والاكتساب (التعلم غير الواعي aquisition) ، أي أن الترجمة تعزز الأخير [١٠]. كما يرى «شنايدر» أن منع استخدام اللغة ليس مبنيًا على أسس نفسية وعضوية سليمة، وأن استخدام اللغة الأولى في

الصف إلى حد ما أمر لا يمكن تفاديه بل هو في الحقيقة مرغوب به و أن أي تعلم للغة يأتي فيما بعد (أي بعد تعلم اللغة الأم) ينبغي أن يبنى على أساس من اللغة الأولى [١١، ص١١٤].

كذلك يمكن أن يعزى اعتماد المتعلم على اللغة الأم، على الأقل في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية، إلى أسس انفعالية نفسية. يرى «كيورا،» أحد المهتمين بدراسة عوامل الشخصية في تعلم اللغة الثانية، أن هناك شيئًا يسمى «الذات اللغوية» language ego ، يمكن أن تفسر الهوية التي ينميها الإنسان فيما يختص باللغة الأم. كما يرى «كيورا» أن هذه الذات قد تكون سببًا في الصعوبات التي تواجه الكبار والمراهقين في تعلم اللغة الثانية. حيث إن هذه الذات اللغوية تتشبث بالأمان الذي توفره اللغة الأم لهؤلاء المتعلمين [١٢]، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد المتعلم على لغته الأم واستخدامها في تدريس اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية قد يمنح المتعلم نوعًا من الاطمئنان إلى أن يأخذ في تكوين ذات لغوية ثانية بالنسبة للغة الأجنبية.

انطلاقًا من هذه الأسس النظرية أجازت بعض طرائق تعليم اللغات استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

مواقف مذاهب تعلم اللغة الأجنبية وطرائقه وآراء مختصيها من استخدام اللغة الأم

من الطبيعي إذًا أن تؤدي هذه الأسس النظرية المتباينة التي سبق ذكرها إلى مواقف مختلفة من استخدام اللغة الأم. لذلك تفاوتت بالفعل مواقف طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال من قضية استخدام اللغة الأم، إما وفقًا للنظرية اللغوية أو النفسية التي يؤمن بها كل منهم، و/أو وفقًا للمهارات التي يودون التركيز عليها أو الإجراءات والأساليب التي يبتغونها في تدريس اللغة الأجنبية [١٣].

مواقف مذاهب تعليم اللغات وطرائقه

قسم «هـامرلي» [١٤، ص ص٣٠٤، ٣٠٥] موقف طرائق تعليم اللغة الأجنبية ومذاهبه ني هذا الصدد إلى قسمين رئيسين. القسم الأول يجيز ذلك الاستخدام؛ أما الثاني

فإنه يمنعه، ولكن يوجد بين أعضاء القسم الأول طرائق ومذاهب تعتبر إلى حد ما معتدلة في موقفها من جواز هذا الاستخدام، مما يدعونا إلى اعتبار ذلك موقفًا ثالثًا في حد ذاته.

تأتي على رأس قائمة القسم الأول طريقة النحو والترجمة التي يمكن اعتبار موقفها من قضية استخدام اللغة الأم والترجمة موقفًا متطرفًا نظرًا لاعتمادها الشديد — كما يوحي اسمها — على استخدام الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية. كان هدف هذه الطريقة هو قراءة الأدب المكتوب وتدريب الملكات العقلية. وكذلك كان من أبرز الأسس النظرية التي قامت عليها طريقة النحو والترجمة أن اللغة أصلاً شيء مكتوب graphic ، وأن عملية تعلم اللغة الأجنبية ينبغي أن تنفذ من خلال رجوع مستمر إلى اللغة الأصلية للدارس. وهكذا كان التركيز في عملية تعلم اللغة الأجنبية على تقديم تحليل مفصل لقواعد النحو، وترجمة نصوص وجمل مكتوبة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وبالعكس [انظر مثلاً: ١٥، ص ص٣، ٤].

في مقابل ذلك الموقف المتطرف الذي يجيز استخدام اللغة الأم بإفراط وقفت الطريقة المباشرة direct method موقفًا مغايرًا ومتطرفًا، حيث حملت هذه الطريقة راية تحريم ذلك الاستخدام عندما دعت، من ضمن ما دعت عليه، إلى المنع التام لاستخدام اللغة الأم [١٦، ص٢٢]. جاءت هذه الطريقة كردة فعل قوية لطريقة النحو والترجمة التي تعرضت لهجوم شديد من خلال اعتبارات عدة كان أبرزها كثرة إساءات استخدام اللغة الأم والترجمة في تدريس اللغة الأجنبية [١٣، ص٢٥]. اعتمد أنصار الطريقة المباشرة على ملاحظتهم لكيفية تعلم الأطفال للغة الأم الذي يتم بشكل مباشر، لذلك دعوا من ضمن ما دعوا إليه إلى أن تعلم أي لغة جديدة ينبغي أن يتم من خلال ربط مباشر للكلمات والعبارات بالأحداث والأشياء بدون استخدام اللغة الأم من قبل الدارسين والمعلم [١٧، ص٣٢].

اشتركت طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد مع الطريقة المباشرة في تحريمها لاستخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية. من هذه المذاهب والطرائق الاستجابة الجسدية الكاملة total physical response ، وطريقة القراءة reading method ، والطريقة

الصامتة silent way ، والطريقة السمعية المرئية audio-visual method ، والمذهب الانغماسي immersion approach [١٧ ، ص ص١٦ـ٢٥؛ ١٥؛ ١٤،ص ص٢١٧ـ٢٧٢؛ ١٨؛ ١٦].

انضمت إلى طريقة النحو والترجمة طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد وأجازت علنا أو ضمنًا استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية، لكن بعض هذه الطرائق والمذاهب تفاوتت في درجة جوازها لذلك الاستخدام. فمن هذه الطرائق والمذاهب التي وقفت موقفًا متطرفًا شبيهًا بموقف طريقة النحو والترجمة، التي كان الاعتماد فيها قويًا على استخدام اللغة الأم والترجمة، طرائق ومذاهب مثل طريقة ثنائية اللغة bilingual method التي اتخذت من الترجمة الشفهية من اللغة الأم وإليها أسلوبًا لها في تدريس اللغة الأجنبية [١٤ ، ص٢٤٠]. كذلك تعلم اللغة المجتمعي community language learning (يسمى أحيانًا بتعلم اللغة الإرشادي counseling learning) الذي تجلس فيه مجموعة من الدارسين على هيئة دائرة بينما يقف المعلم خارج هذه الدائرة ويهمس له أحد الدارسين برسالة باللغة الأصلية للدارسين، ويقوم المعلم بترجمة هذه الرسالة إلى اللغة الأجنبية ويعيدها الطالب بصوت مسموع كما تلفظ بها المعلم حيث تسجل على شريط آلة تسجيل. ثم يقوم الدارسون بتأليف المزيد من هذه الرسائل بمساعدة المعلم [١٥ ، ص١١٣].

ومع ذلك هناك طرائق ومذاهب كما ذكرنا وقفت موقفًا معتدلاً من قضية استخدام اللغة الأم. من هذه الطرائق والمذاهب تعلم اللغة الاتصالي communicative approach الذي أجاز ذلك الاستخدام شريطة أن يكون بحكمة وعند الضرورة فقط [١٥ ، ص١١٣]. كذلك سمحت به الطريقة السمعية الشفهية audio-lingual method في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية ورفضته في المراحل المتقدمة [١٧ ، ص٤٣]. هناك أيضًا طرائق ومذاهب استخدمت اللغة الأم والترجمة استخدامًا جزئيًا في بعض إجراءاتها مثل الطريقة الإيحائية suggestopedia method التي يقدم فيها للطلاب حوارات dialogues مكتوبة باللغة الأجنبية في القسم الأيسر من الصفحة وترجمة لها في القسم الأيمن [١٧ ، ص٧٨].

آراء مختصي تعلم اللغات في استخدام اللغة الأم

وكما هو الحال بالنسبة لطرائق تعليم اللغات اختلفت أيضًا آراء المختصين في ذلك الحقل في قضية استخدام اللغة الأم، فقد وقف البعض منهم موقفًا متطرفًا دعوا من خلاله إلى تحريم ذلك الاستخدام. على سبيل المثال لخص «بلثيو» أهم الحجج التي استندت عليها تلك المواقف قائلاً بأنه يصعب على المعلم المبتدىء أن يقرر متى يمكنه أن يستخدم اللغة الأم والترجمة ومتى لا يمكنه فعل ذلك. ويضيف قائلاً بأنه مهما كان طول الوقت ومقدار الجهد الذي يصرفه معلم اللغة الأجنبية في شرح معنى كلمة أجنبية من خلال اللغة الأجنبية نفسها، فإن متعة فهم تلك الكلمة بهذه الطريقة تكون أكبر، وأثرها يكون أعظم وأكثر ديمومة مما لو استخدمت اللغة الأم. ويذكر أيضًا أن المعلم الذي يمارس ذلك الاستخدام سوف يجد أن طلابه يفقدون الإرادة والدافعية لتعلم اللغة الأجنبية. ومن ضمن الحجج التي أوردها أن الارتباط بين الكلمة والعبارة ومعانيها قد يكون شيئًا خاصًا تنفرد به اللغة الأجنبية [١٩، ص ص١١٠-١١٣].

على الرغم من وجود تلك الحجج والمحاذير إلا أن الاتجاه العام فيما يبدو بين المختصين في حقل تدريس اللغات هو مبدأ الاعتدال doctrine compromise . على سبيل المثال يقول «تايلور، » «نحن ندرك أنه لا يمكن القول بشكل عام بأن الترجمة أمر سيىء» [٢٠، ص٥٦]. كما يشير «ويلكنز» بأنه لا ينبغي الإصرار على التحريم التام لاستخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية [٢١، ص٨٣]. وتذكر أيضًا فينيكيارو بأن استخدم اللغة الأم شيء مفيد عندما تكون لغة المعلم والدارسين في صف لغة واحدة [٢٢].

هناك المزيد من أقوال بعض مختصي تعليم اللغات التي تمثل ذلك الموقف المعتدل [٢٣، ص٨؛ ٢٠، ص٥٧؛ ١٤، ص٣١٦؛ ١٧، ص٣٢٧].

بالإضافة إلى ذلك نشر «أتكسون» مؤخرًا [٢٤] مقالة جيدة ناقش فيها قضية استخدام اللغة الأم موردًا الأسباب التي تؤدي إلى ذلك الاستخدام والفوائد التي يمكن أن تجنى منه. وبعد أن حذر من كثرة استخدام اللغة الأم والترجمة، اقترح الاستخدامات التالية والمستويات اللغوية للطلاب التي يمكن أن تناسبها:

(١) استنطاق الدارسين لكي يقولوا شيئًا باللغة الأجنبية (جميع المستويات).

(٢) فحص فهم الدارسين للنصوص المسموعة أو المقروءة، وكذلك فحص إدراكهم للمفاهيم التي بنيت عليها الأبنية النحوية للغة الأجنبية (جميع المستويات).

(٣) إعطاء التعليمات في الصف (المستويات الأولى).

(٤) خلق التعاون بين الدارسين (المستويات الأولى).

(٥) مناقشة طريقة التدريس المستخدمة في الصف (المستويات الأولى).

(٦) تعزيز اللغة الأجنبية وعرضها (المستويات الأولى).

(٧) فحص معقولية الجمل والعبارات التي يكتبها أو يقولها الدارسون باللغة الأجنبية.

(٨) الاختبارات اللغوية.

(٩) تنمية استراتيجيات التعلم المفيدة.

ومن خلال هذه المراجعة لمواقف طرائق ومذاهب تعليم اللغات ومختصيها من قضية استخدام اللغة الأم يتضح لنا أن الموقف السائد في الوقت الحاضر والمعقول على ما يبدو من هذه القضية هو الموقف المعتدل الذي يجنح نحو الحلول الوسط وينظر إلى اللغة الأم على أنها عامل مساعد في تعليم اللغة الأجنبية إذا ما تم ذلك بحكمة وموازنة للأمور.

لعل تلك المراجعة للدراسات المتعلقة باستخدام اللغة الأم قد أبرزت أهمية تلك القضية وأهمية ونوع الدور الذي قد تلعبه اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، وأوضحت الجدل الذي دار حولها والمواقف المتباينة التي نتجت عن ذلك الجدل مما جعل الباحث الحالي يشعر بالحاجة إلى استطلاع بعض أهم جوانب هذه القضية على أرض الواقع عن طريق استطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة حيال تلك الجوانب، وذلك سعيًا وراء تضييق الهوة بين النظرية والتطبيق بناء على بيانات مستقاة من الممارسة الفعلية. وهذا هو ما تسعى الدراسة الميدانية الحالية لتحقيقه كهدف ضمني عام لها.

الدراسات الميدانية لاستعمال اللغة الأم

أجرى عدد من الدراسات التي حاولت معرفة إلى أي مدى تستعمل اللغة الأولى أو الثانية في الصف من قبل مدرسي اللغة الثانية.

لقد تم إجراء عدد من الدراسات على برامج التعليم ثنائي اللغة bilingual education التي يتكون طلابها من أطفال أقلية عرقية يكتسبون اللغة الثانية في موطنها حيث يكون لها هيمنة من الناحية الاجتماعية، مثل الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. لذلك، في الغالب، ما يشجع مدرسي اللغة في هذه البرامج على استعمال اللغة الأم، وعدم إغراق الطلاب في اللغة الثانية تمامًا بسبب اعتقاد القائمين على هذه البرامج في أن تنمية اللغة الأم مهم في مثل ذلك الوضع النمو الاجتماعي والمعرفي والتربوي لهؤلاء الأطفال [٢٥]. وعلى الرغم من ذلك التشجيع كشفت الدراسات عن معدلات منخفضة لاستعمال اللغة الأم في مقابل معدلات عالية لصالح اللغة الثانية، ولكن معدلات استعمال اللغة الأم تزداد تحت تأثير عوامل معينة مثل رغبة الطلاب والمادة الدراسية والتأثير الفعال للبرنامج [٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩].

كذلك أجري عدد قليل من الدراسات على برامج تعلم اللغة الأجنبية والثانية والبرامج الانغماسية immersion programs . وجدت إحدى هذه الدراسات والتي أجريت في كندا أن مدرسي اللغة الفرنسية أو الإنجليزية بوصفها لغة ثانية يستعمل اللغة الأم بمعدل ١٠٪ [٣٠]. كذلك دلت دراسة أخرى أجريت في أسكوتلندا أن اللغة الأم (الإنجليزية) تستخدم بمعدل ٢١٪ أثناء تدريس اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية [٣١].

هناك أيضًا عدد من الدراسات التي تناول استخدام اللغة الأم أو الثانية ركز على أنواع الأغراض أو الوظائف التي يتم من أجلها ذلك الاستخدام، ويلاحظ أيضًا أن معظمها أجرى على برامج التعليم ثنائي اللغة. ففي دراسة أجريت على أحد هذه البرامج والذي كانت فيه اللغة الثانية هي الإنجليزية، واللغة الأولى هي الأسبانية، وجد أن اللغة الإنجليزية كانت هي المسيطرة واستخدمت في الغالب لتوجيه الطلاب ولتصويب أخطائهم وضبطهم وتشجيعهم، واستخدمت الاسبانية في توجيه الطلاب بقدر أكبر (٣٠٪) من استخدامها في الأغراض الأخرى [٢٦]. وفي دراسة أخرى وجد أن اللغة الأم استخدمت بمعدل ٧٪ من الأحداث الكلامية التي سجلها الباحث speech acts ، وأنها استخدمت لتنفيذ وظائف مثل الترجمة، والتنصيف، وفحص الفهم، والإجراءات والتوجيه وكرمز للتضامن [٣٢]. كذلك

دلت دراسة أخرى بأن اللغة الصينية بوصفها لغة أم استعملت بقدر يسير في الصف وكان ذلك الاستخدام بشكل رئيس لغرض التوضيح والشرح [٣٣].

الدراسة الميدانية: إجراءات الدراسة

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الميدانية الحالية إلى معرفة آراء ومواقف مدرسي وموجهي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال مدى شيوع استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الإنجليزية وبعض أهم آثاره وأسبابه وحالته.

مسوغات الدراسة

من المعروف أن سياقات تعلم اللغة الأجنبية تختلف عن بعضها من الناحية الثقافية واللغوية والاجتماعية والتعليمية، مما يجعلنا في حاجة لدراسة الواقع الحقيقي لقضية استخدام اللغة الأم في السياق الذي يهمنا كمختصين وممارسين لمهنة تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

لعل أهمية دراسة هذه القضية في ذلك السياق الخاص تتجلى بقدر أكبر عندما نعرف المكانة الكبيرة التي تحتلها اللغة العربية في نفوس متحدثيها الأصليين ومنهم الطلاب السعوديون في تلك المدارس، نظرًا لأنهم ينظرون إليها على أنها لغة القرآن الكريم والحضارة الإسلامية المجيدة والتراث العربي العظيم، مما يخلق ارتباطًا عاطفيًا ووجدانيًا بين تلك اللغة وبين أبنائها. إن ذلك يجعلنا ندرك مدى قوة الذات اللغوية التي ذكرها «كيورا» [١٢] لدى هؤلاء الناس والتمسك الشديد بتلك اللغة والمكانة التي تحتلها وهيمنتها الشديدة على أذهان متحدثيها وعواطفهم [٣٤، ص٤٠٥]. يضاف إلى ذلك أن تعرض الطلاب السعوديين للغة الإنجليزية يقتصر في الغالب على الحجرة الدراسية وليس لديهم فرصة لممارستها خارجها. لذلك فإن تعلم وتعليم لغة وثقافة جديدة في سياق كهذا تعترضه صعوبات كثيرة تمثل اللغة الأم أحد جوانبها [٣٥]. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لاستعراض وبحث قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية من أجل معرفة الواقع الحقيقي

لذلك الاستخدام في المدارس السعودية الحكومية المتوسطة من خلال دراسة ميدانية مبنية على أساس علمي حتى لا تكون اللغة الأم عائقًا في سبيل تعلم اللغة الأجنبية، بل يصبح هناك تصور فعلي للدور الذي ينبغي أن تلعبه اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

نظرًا لوجود اختلاف في المواقف والأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم، فلاشك أن معرفة آراء واتجاهات موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية السعودية المتوسطة، خصوصًا وأنها مرحلة تأسيسية وحساسة في تعلم اللغة الإنجليزية في تلك المدارس، سوف تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الهدف العام للدراسة الحالية الذي سبق ذكره. وتبرز أهمية استخدام موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية كأفراد في هذه الدراسة من حيث إنهم الأشخاص الذين يقومون بمهمة تعليم اللغة الإنجليزية، ولديهم إحساس واقعي بحاجات الطلاب السعوديين ومشكلاتهم أثناء تعلم تلك اللغة الأجنبية، مما يجعلهم يتبعون أساليب وطرق لتلبية حاجات هؤلاء الطلاب وحل مشكلاتهم. ولكن تلك الأساليب والطرق وكذلك الدوافع والأسباب التي أدت إليها ليست بالضرورة هي الشيء السليم الذي ينبغي اتباعه. وبناءً عليه، فإن إجراء دراسة ميدانية من هذا النوع سوف يمكن من التأكيد على الجوانب الإيجابية في تلك الطرق والأساليب ويدعم ويوضح الآراء والاتجاهات التي قادت إليها. وفي المقابل ينبه إلى الجوانب السلبية في تلك الأساليب والطرق ويعرف بالدوافع والأسباب التي أدت إليها لكي يتسنى تصحيحها إذا تبين عدم سلامتها.

أفراد الدراسة

استخدمت هذه الدراسة نوعين من الأفراد:

١ ـ جميع موجهي اللغة الإنجليزية وموجهاتها في جميع المناطق التعليمية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بعدد إجمالي بلغ **١٠٩** موجهين وموجهات. كان عدد الموجهات **٥٧** وعدد الموجهين **٥٢** موجهًا.

هذا وقد تم توزيع الاستبانة على هؤلاء الموجهين والموجهات عن طريق إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف وإدارة البحوث بالرئاسة العامة لتعليم البنات. لذلك أود أن أسجل شكري العميق للقائمين على هاتين الإدارتين على ما قدموه لي من مساعدة في هذا الصدد.

٢ ـ جميع مدرسي ومدرسات اللغة الإنجليزية الموجودين في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة الرياض فقط كعينة تمثل مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة التعليمية لعدم توافر ميزانية للبحث تمكن من إشراك بقية مدرسي اللغة الإنجليزية في جميع الأنحاء الأخرى من المملكة. كان المجموع الكلي لهؤلاء المدرسين ٤٥١ مدرسًا ومدرسة، حيث كان عدد المدرسات ٢٥٧ مدرسة وعدد المدرسين ١٩٤ مدرسًا.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما هي نسبة عدد المدرسين الذين يستخدمون اللغة الأم؟

٢ ـ هل هناك فرق بين المدرسات والمدرسين من حيث شيوع استخدامهم للغة الأم؟

٣ ـ ما هو معدل استخدام المدرسين للغة الأم في الحصة الدراسية الواحدة؟

٤ ـ هل لعامل البلد (عربي مقابل بلد يتحدث الإنجليزية) الذي تلقى به المدرسون تدريبهم المهني تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٥ ـ هل لعامل عدد سنوات خبرة المدرسين تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٦ ـ ما هي بعض أهم الأسباب التي قد تؤدي بالمدرسين إلى استخدام اللغة الأم؟

٧ ـ ما هي نسبة عدد الموجهين الذين يرون أن المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟

٨ ـ ماهي في نظر الموجهين بعض أهم الأسباب الخاصة التي تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟.

٩ ـ ما هي آراء الموجهين والمدرسين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

١٠ ـ ما هي آراء المدرسين والموجهين حول بعض الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

أداة الدراسة

للحصول على إجابات عن الأسئلة السابقة تم إعداد استبانة من قبل الباحث (انظر الملحق) تمثل تلك الأسئلة، ووزعت هذه الاستبانة على المدرسين والموجهين الذين اشتركوا

في الدراسة الحالية. تكونت الاستبانة من أربعة أجزاء؛ خصص الجزء الأول للمدرسين فقط، والجزء الثاني للموجهين فقط؛ أما الجزآن الثالث والرابع، فقد اشترك في الإجابة عن أسئلتها المدرسون والموجهون معا.

وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها حيث تم عرضها على خمسة من المختصين، اثنان منهم في مجال القياس والبحث التربوي والثلاثة الآخرون في حقل اللغويات التطبيقية. وقد أكد الجميع مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة ووضوح أسلوب صياغتها، وأنها تقيس بالفعل ما وضعت من أجله مما يثبت صدق الأداة من حيث المحتوى content validity .

أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال ما يسمى بطريقة الاختبار ـ إعادة الاختبار test - retest ، حيث عرضت الأداة مرتين على مجموعة من أفراد جمهور الدراسة (١٥ موجها، ٢٠ مدرسًا) بلغ مجموعها ٣٥ فردًا تخللتها مدة زمنية مقدارها خمسة أسابيع تقريبًا. وتبين أن معامل الارتباط بين هاتين المرتين في حالة المدرسين ٠,٩١ وفي حالة الموجهين ٠,٩٦، مما يؤكد ثبات الأداة.

نتائج الدراسة وتحليلها

نتائج الجزء الأول من الاستبانة

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥,٢٪ من المدرسين والمدرسات اعترفوا باستخدامهم للغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية، مما يدل على شيوع ذلك الاستخدام والحاجة إليه. كما أنه يمكن الاستدلال من هذه النتيجة إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة ينبغي أن يكون لديهم معرفة باللغة الأم لطلابه.

وقد أكد العريشي شيوع ذلك في دراسة أجراها لتحليل سلوك مدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة مستعملاً طريقة Flint ، حيث ذكر أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل دائم أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية [٣٦].

ولكن يتبين لنا من جدول رقم ١ أن ذلك الاستخدام أكثر شيوعًا بين المدرسين مما هو لدى المدرسات بفارق إحصائي مهم مما يدل على وعي المدرسات بالحاجة إلى الإقلال من استخدام اللغة الأم على الرغم من الحاجة إلى استخدامها.

جدول رقم ١. اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المدرسات والمدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
المدرسون	١٨٣	١,٨٥	٠,٣٧	٣,٧١*
المدرسات	٢٥٧	١,٦٧	٠,٤٦	

* مهم عند ٠,٩١ أو بعده.

بالإضافة إلى ذلك، يوضح جدول رقم ٢ أن المدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد يتحدث اللغة الإنجليزية يستخدمون اللغة العربية أقل من الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي، وذلك بفارق إحصائي مهم مما يدل على تأثير ذلك العامل على استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية. ولعل الأسلوب المباشر الذي تعلم به هؤلاء المدرسون اللغة الإنجليزية في البلاد التي تتحدث بها هو الذي أدى إلى هذه النتيجة.

جدول رقم ٢. اختبار «ت» بين متوسطي استعمال اللغة العربية للمدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي وبلد يتحدث اللغة الإنجليزية.

البلد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
بلد عربي	٣٦٤	١,٧٣	٠,٤٥	-٢,٧٢*
بلد يتحدث اللغة الإنجليزية	٧٦	١,٨٦	٠,٣٥	

* عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ أو بعده.

كذلك عندما أجرى تحليل التباين كما هو موضح في جدول رقم ٣ لم يتبين أن هناك فرقًا إحصائيًا مهمًا بين المدرسين الذين أمضوا في التدريس أقل من ثلاث سنوات، أو من ثلاث إلى خمس سنوات، أو الذين تزيد خبرتهم على خمس سنوات. وبذلك يمكن القول بأن مدة خبرة التدريس ليس لها تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم. بالإمكان تفسير ذلك بأن معظم المدرسين قد يأخذون في استعمال هذه اللغة الأم خلال السنوات الثلاث الأولى ويستمرون على هذا المنوال. كما سوف نلاحظ لاحقًا بأن خبرة التدريس هي من أهم الدوافع التي تؤدي إلى استخدام اللغة الأم (انظر جدول رقم ٦).

جدول رقم ٣ . تحليل التباين للفروق بين متوسطات استخدام اللغة العربية من حيث عدد سنوات خبرة المدرسين.

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات (التباين)	«ف»
بين المجموعات	٢	٠,٣١	٠,١٦	٠,٨٤
داخل المجموعات	٤٤٦	٨٢.٧٤	٠,١٩	

P > ٠,٤٣

يتضح من جدول رقم ٤ أن شعور المعلم برغبة الطلاب في أن يستعمل اللغة الأم هو أقوى الأسباب التي أدت إلى استخدام المدرسين لهذه اللغة (٥١,٦٪). إن لهذا السبب صلة بحاجات الطلاب الذهنية والعاطفية واللغوية حيث إن مستوى الطلاب المبتدىء في اللغة الإنجليزية يجعلهم يعتمدون على اللغة العربية كاستراتيجية تعلم وجسر يعبرون من خلاله إلى الإنجليزية. إضافة إلى أن قوة ذاتهم اللغوية language ego تجعلهم يشعرون بالأمان عندما تستخدم اللغة الأم خصوصًا عند ذلك المستوى المبتدىء. وفي دراسة مسحية أجريت على ٧٤ طالبًا بالغًا يدرسون اللغة الأجنبية في صفوف تستخدم فيها اللغة الأجنبية فقط وفي الوقت نفسه يدرسون في صفوف أخرى تستخدم فيها اللغة الأجنبية واللغة الأم معًا وجدت «أوكرادي» أن هؤلاء الطلاب عبروا عن حاجتهم إلى أن تستخدم اللغة الأم إلى

جانب اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية. ووجدت كذلك أن هناك شعورًا عامًا بالخوف والقلق والملل والقصور ولكن عندما تستخدم اللغة الأم يصبح المتعلمون أكثر ارتياحًا وأمانًا نظرًا لأن اللغة الأم تعيد إليهم احترام الذات ومكانتهم كبالغين [٣٧، ص ص٧١-٨١].

جدول رقم ٤. النسب المئوية لبعض أهم الأسباب التي قد تدفع المدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر هؤلاء المدرسين.

الدافع	المدرسون	المدرسات	المجموع
التوجيه أثناء الإعداد المهني	٪٤,٥	٪١,١	٪٥,٧
توجيهات الموجه	٪٣,٢	٪٠,٤	٪٣,٦
الخبـرة	٪٢٠,٢	٪٢٤,٢	٪٤٤,٨
رغبة الطلاب	٪٢٥,٩	٪٢٥,٧	٪٥١,٦
الكتب الدراسية	٪٣,٢	٪٨,٦	٪١١,٨

أما السبب الآخر فهو أن المدرسين والمدرسات (٤٤,٨٪) في المدارس السعودية المتوسطة اكتشفوا من خبرتهم في التدريس أن استخدام اللغة الأم مع طلابهم يسهل مهمتهم في تعليم اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن هذين السببين السابقين قد يمكن اعتبارهما سببين مقبولين لمبدأ استخدام اللغة الأم ولكن لا يمكن الركون إليهما فيما يختص بكيفية ذلك الاستخدام نظرًا لأن جدول رقم ٤ يوضح أن معظم المدرسين لم يتلقوا توجيها باستخدام اللغة الأم أثناء إعدادهم كمدرسين (١,١٪)، أو من الموجهين (٣,٦٪)، أو من خلال دليل المدرس المصاحب للكتب الدراسية (١١,٨٪). لذلك فإن هذا الاستخدام قد يكون غير منظم وغير مبني على معرفة بالأسس النظرية والطرق والأساليب العملية المتعارف عليها في ذلك الخصوص. ولعل العريشي على حق عندما ذكر أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين

يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي وبدون تخطيط مسبق بدلاً من أن يفعلوا ذلك بشكل انتقائي عند الضرورة [٣٦، ص١٤٧].

يتضح من جدول رقم ٥ أن المدرسين والمدرسات معا يستخدمون اللغة الأم في الغالب بنسبة ١٠٪ من زمن الحصة الدراسية (والذي يبلغ ٤٥ دقيقة). وقد تصل هذه النسبة إلى ١٥٪ في بعض الأحيان، وقد تقل إلى ٥٪. إن جميع هذه النسب في حاجة إلى مصدر مستقل لكي يؤكدها. لحسن الحظ إن ذلك المصدر المستقل موجود فعلاً، فقد ذكر العريشي أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بمعدل ١٣,٩٧٪ من وقت الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٨].

جدول رقم ٥. النسب المئوية لاستخدام المدرسين للغة العربية في الحصة الدراسية الواحدة للغة الإنجليزية.

النسب المئوية لاستخدام اللغة الأم	النسبة المئوية لعدد المدرسين الذين يستخدمونها
٥ ٪	١٥,٤٪
١٠٪	٥٥,٤٪
١٥٪	٢٠,٢٪
٢٥٪	٦,٤ ٪

هناك نقطة أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية ولكن العريشي أوردها وهي نسبة استخدام الطلاب للغة العربية. فقد وجد العريشي أن النسبة العامة لاستخدام العربية من قبل الطلاب تبلغ ١١,٤٦٪ من زمن الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٩]. وإذا ما أضفنا هذه النسبة إلى النسبة السابقة للمدرسين (١١,٤٦٪ + ١٣,٩٧٪ = ٢٥,٤٣٪)، أي أن مجموع النسبة العامة لاستخدام اللغة العربية من قبل المدرسين والطلاب معًا تبلغ تقريبًا ربع وقت الحصة الدراسية وقد تزيد أو تقل بعض الشيء في بعض الحالات.

نتائج الجزء الثاني للاستبانة

أظهرت نتائج الجزء الثاني أن ٧٥٪ من الموجهين أفادوا بأن المدرسين يستخدمون اللغة الأم فعلاً وهي النسبة المئوية نفسها لعدد المدرسين الذي أقروا باستخدام هذه اللغة (انظر نتائج الجزء الأول)، مما يؤكد شيوع ذلك بهذا المعدل.

يتبين في جدول رقم ٦ أن الموجهين يرون أن هناك أسبابًا مختلفة تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم يأتي في مقدمتها أن الموجهين يرون أن استخدام اللغة الأجنبية يتطلب من المدرسين جهدًا (٦٥,٤٪). يلي ذلك عدم توافر وسائل الإيضاح لدى هؤلاء المدرسين (٥٦,١٪). أما السبب الذي جاء في المرتبة الثالثة (٤٨,٦٪)، فهوعدم اهتمام المدرسين باستخدام اللغة الإنجليزية هو السبب الذي احتل المرتبة الرابعة (٤٥,٨٪). وفي هذه المرتبة السابقة نفسها يمكن أيضًا تصنيف عامل ضعف المدرسين في الإنجليزية نظرًا للفارق البسيط بين نسبة عدد الموجهين (٤٤,٩٪) الذين يرون وجود ذلك السبب ونسبة عدد الذين رأوا وجود السبب السابق. وقد لاحظ العريشي أن استخدام المدرسين الدائم للغة

جدول رقم ٦ . النسب المئوية لآراء الموجهين حول بعض أهم الأسباب المحتملة لاستخدام المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

السبب	النسبة المئوية لعدد الموجهين		
	الموجهون	الموجهات	المجموع
١ ـ ضعف المدرسين في الإنجليزية	٢٣,٤٪	٢١,٥٪	٤٤,٩٪
٢ ـ عدم توافر وسائل الإيضاح	١٠,٣٪	٤٥,٨٪	٥٦,٩٪
٣ ـ إهمال للمدرسين لاستخدام الإنجليزية	٢٢,٤٪	٢٦,٢٪	٤٨,٦٪
٤ ـ مستوى الإعداد الأكاديمي	١٨,٧٪	١٩,٦٪	٣٨,٣٪
٥ ـ استعمال الإنجليزية يتطلب من المدرسين جهدًا	٤٣,٦٪	٣٠,٨٪	٦٥,٤٪
٦ ـ طول منهج الإنجليزية	١٦,٨٪	١٩,٦٪	٣٦,٤٪
٧ ـ ضيق الوقت المخصص للإنجليزية	١٩,٦٪	٢٦,٢٪	٤٥,٨٪
٨ ـ عدم توافر التوجيه ذي الصلة	صفر	٢,٨٪	٢,٨٪

العربية في تدريسهم [٣٦، ص١٠٨] يعود إلى ضعف مهارتهم في استعمال اللغة الإنجليزية حيث تبينت له تلك الحقيقة من خلال الدروس التي سجلها على آلة تسجل لهؤلاء المدرسين أثناء جمع بيانات دراسته. أما في المرتبة الخامسة، فبالإمكان وضع كل من السببين المتعلقين بمستوى الإعداد الأكاديمي (٣٨,٣٪) وطول منهج اللغة الإنجليزية (٣٦,٤).

ليس من المستغرب أن يحصل السبب المتعلق بعدم وجود التوجيه المناسب من قبل الموجهين على أقل النسب المئوية (٢,٨٪) نظرًا لأنه من الطبيعي ألا يعترف الموجهون بالقصور في أحد جوانب عملهم.

نتائج الجزء الثالث

عندما نفحص النسب المئوية لعدد الموجهين والمدرسين في جدول رقم ٧ فيما يختص بآرائهم حول بعض أهم الآثار التي حذر منها الرافضون لاستعمال اللغة الأم والترجمة، نجد ارتفاعًا في نسب الموجهين مقارنة بنسب المدرسين. إن ذلك يدل على أن الموجهين يقفون موقفًا متشددًا من استعمال اللغة الأم، وفي مقابل ذلك نجد أن نسب المدرسين تدل على موقف معتدل إلى حد ما. وبناء عليه يمكننا أن نقول إن موقف المدرسين يتفق مع الاتجاه العام المعتدل الذي يغلب على آراء المختصين في تدريس اللغات الأجنبية وبعض طرائق هذا المجال ومذاهبه فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة الأم.

بالاضافة إلى ذلك، فإن هذا التباين في النسب المئوية لآراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها في جدول رقم ٧ قد يشير إلى أن هؤلاء الموجهين لم يتمكنوا من التأثير على المدرسين في ذلك الشأن، أو أنهم لا يقدمون لهم التوجيه اللازم الذي يمثل موقفهم الرافض لذلك الاستخدام. لعل التفسير الأخير أقرب إلى الواقع نظرًا لأننا عندما نعود إلى جدول رقم ٤ الذي ذكرنا فيه دوافع المدرسين إلى استخدام اللغة الأم نجد أن نسبة ذلك الدافع كانت منخفضة جدًا (٣,٦٪). فلو كان هناك توجه من الموجهين فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة لوجدنا تأثيرًا لذلك التوجيه وتشابها في آراء المدرسين والموجهين بالنسبة للآثار المقترحة بصرف النظر عن نوعية تلك الآثار.

جدول رقم ٧ . النسب المئوية لآراء المدرسين والموجهين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية .

نــــوع الأثــــــــر	النسب المئوية للموجهين	النسب المئوية للمدرسين
١ - آثار سلبية عمومًا	٪٩٣,٦	٪٦٥,٦
٢ - ضعف الطلاب في الإنجليزية	٪٨٩,٠	٪٥١,٧
٣ - سوف يصعب تعلم قواعد الإنجليزية	٪٨٢,٦	٪٤٢,٦
٤ - يصبح تعلم الإنجليزية أقل فعالية وديمومة	٪٩٧,٢	٪٢٨,٦
٥ - يصعب تذكر كلمات ومصطلحات الإنجليزية	٪٨٠,٧	٪٥١,٩
٦ - فقدان الطلاب للرغبة في فهم ما يقال بالإنجليزية	٪٩١,٧	٪٥٨,٨
٧ - فقدان الطلاب للرغبة في التعبير عن أنفسهم بالإنجليزية	٪٩٥,٤	٪٦١,٤
٨ - يعتقد الطلاب أن المعلم غير مواظب على استعمال الإنجليزية	٪٨١,٧	٪٤٣,٥

وعندما سُئل الموجهون والمدرسون سؤالاً مباشرًا عما إذا كانوا ينصحون باستعمال اللغة الأم كانت نسبة الرفض لدى الموجهين (٩٥,٤٪) فيما يؤكد موقفهم المتشدد سابق الذكر وتبرز مخاوفهم من استخدام اللغة الأم . ولكن نسبة الرفض لدى المدرسين كانت أقل (٧٥,٢٪)، وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة مقارنة بما ورد من نسب في جدول رقم ٧ بالنسبة للمدرسين، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن المدرسين لا يستطيعون أن يصرحوا بموقفهم المعتدل من استخدام اللغة الأم وهو أمر كشفت عنه بشكل غير مباشر نسب إجاباتهم في جدول رقم ٧ .

عندما سُئل المدرسون والموجهون فيما إذا كانوا ينصحون باستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية المستخدمة كان الموقف متشابهًا، حيث كانت نسبة رفض الموجهين ٩٨,٢٪ ونسبة المدرسين ٩١,٤٪ . إن هذا الموقف المتشابه يؤكد رفض الجميع لاستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية، مما يدعو إلى الأخذ به .

يتضح من جدول رقم ٨ أن آراء المدرسين والموجهين متفقة إلى حد ما في نوعية الحالات التي يجيزون فيها استخدام اللغة العربية والمواقف التي لا يجيزون فيها ذلك الاستخدام. لذلك نجدهم يجيزون استخدام اللغة العربية والترجمة عند الضرورة عندما لا يفهم الطلاب المقصود، على سبيل المثال عند إعطاء التعليمات وكذلك في حالة شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها. وعلى الرغم من أن نسبة قليلة من الموجهين سمحوا باستخدام اللغة العربية في حالة شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها (٢٣,٩٪)، إلا أن نسبة عدد المدرسين كانت أكبر من ذلك (٥٤,٥٪)، لكن هذه النسبة لم تصل إلى نسبة استخدام اللغة في حالة الضرورة أو توضيح معاني الكلمات المجردة، إلا أنها كانت معتدلة مما يدل على أن المدرسين ينظرون باعتدال إلى جواز استخدام اللغة الأم في حالة شرح القواعد اللغوية.

كذلك كان موقف المدرسين والموجهين متطابقًا تمامًا في رفض استخدام الترجمة واللغة العربية لترجمة الكلمات والمعاني الإجمالية، فمن خلال هذه النتائج يمكن القول إن المدرسين الموجهين لا يجيزون ذلك الاستخدام بدون قيد أو شرط.

جدول رقم ٨ . النسب المئوية لآراء الموجهين والمدرسين حول بعض أهم الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.

الغـــــرض	نسبة الموجهين والمدرسين	
	الموجهون	المدرسون
١ ـ في حالة الضرورة عندما لا يفهم الطلاب التعليمات	٧٥,٢٪	٨٤,٥٪
٢ ـ شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها	٩١,٧٪	٨٧,٦٪
٣ ـ شرح قواعد اللغة وطرق استخدامها	٢٣,٩٪	٥٤,٥٪
٤ ـ شرح معاني الكلمات وترجمتها	٥,٥٪	١٧,١٪
٥ ـ ترجمة المعاني الإجمالية للجمل	١١,٠٪	١٦,٦٪

ولكن العريشي وجد في دراسته كما ذكرنا سابقًا أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي غير منظم بدلًا من استخدامها على نحو انتقائي وفي حالات الضرورة فقط [٣٦، ص١٤٧]. إذًا كيف يمكن التوفيق بين ما وجدناه هنا من نتائج وما ذكره العريشي؟ هناك تفسيران محتملان لهذا التناقض الظاهري. أولًا، أن المدرسين لا يطبقون عمليًا استخدام اللغة الأم في الحالات التي ذكروا أنه يجوز فيها ذلك الاستخدام، ولكنهم يستخدمون اللغة الأم بشكل عشوائي كما ذكر العريشي. ثانيًا، أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية في الحالات التي ذكروها بالإضافة إلى حالات أخرى أحيانًا، وقد يبالغون في مقدار هذا الاستعمال وذلك تحت تأثير وطأة الأسباب التي تجعلهم يستعملون اللغة العربية المذكورة في جدول رقم ٦، مما يجعلهم يبدون وكأنهم يمارسون هذا الاستعمال بشكل عشوائي. لذلك يمكن القول بأن إزالة تلك الأسباب أو التقليل من آثارها وتقديم التوجيه السليم سوف يؤدي إلى تنظيم استعمال اللغة الأم والإقلال من استخدامها.

ملخص النتائج ودلالاتها

مهما اختلفت الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية، وكذلك مهما تباينت مواقف تعليم اللغة وطرائقه وآراء مختصيها حيال هذه القضية أو أي قضية أخرى مشابهة، فإن السياق الذي يتم فيه تعلم اللغة الأجنبية ونوعية الطلاب وحاجاتهم ونوعية المدرسين والبيئة المدرسية وإمكانياتها تظل دائمًا عوامل مهمة تؤثر تأثيرًا مباشرًا على نوعية المواقف والأساليب والطرق التي تتبع في تدريس اللغة الأجنبية والحلول التي تقترح لمعالجة مشكلات هذه العملية. ومن خلال هذا المنظور السابق خرجت الدراسة الحالية بالدلالات العامة التالية:

١ - إن شيوع استخدام اللغة الأم بين مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة يدل على الحاجة إلى هذا الاستخدام في هذه المدارس وعلى ضرورة وجود مدرسين يعرفون هذه اللغة.

٢ - إن ذلك الاستخدام جاء نتيجة لتلبية حاجات طلابهم ورغبتهم بناء على خبرة هؤلاء المدرسين في تدريس هؤلاء الطلاب وليس بتوجيه من الموجهين أو دليل المدرس -

المصاحب للكتب الدراسية أو نتيجة لتأثير إعدادهم المسلكي، مما يدل على أنه نابع من قناعة بذلك الاستخدام، لكن تلك القناعة وحدها لا تكفي لذلك لابد أن يكون للعوامل الثلاثة الأخيرة دور في توجيه وضبط معدل الاستخدام وكيفيته.

٣ ـ إن قضاء ما يقارب ١٠٪ من وقت الدرس في استخدام اللغة العربية من قبل المدرسين يدل على وعيهم بضرورة الحد من حصول ذلك الاستخدام.

٤ ـ إن نوعية الأسباب التي ذكر الموجهون أنها تجبر المدرسين على استعمال اللغة العربية يدل على أن هذه أسباب يمكن معالجتها، مثل طول المنهج وعدم توافر وسائل الإيضاح وضعف بعض المدرسين في اللغة الأجنبية والجهد الذي يتطلبه تدريس اللغة الإنجليزية بدون استخدام اللغة الأم.

٥ ـ إن التباين بين موقف الموجهين المتسم بالتشدد في استخدام اللغة الأم والخوف من آثارها السلبية وموقف المدرسين المعتدل من ذلك يدل على أن الموجهين لم يقدموا التوجيه اللازم أو لم يستطيعوا التأثير على المدرسين. لذلك ينبغي على الموجهين أن يتعرفوا على وجهات نظر المدرسين ومشكلاتهم والواقع الفعلي الذي يتعاملون معه حتى يكون توجيههم نابعًا من هذا المنطلق ويكون له التأثير المطلوب.

٦ ـ إن موقف المدرسين المعتدل يدل على أنهم على وعي بالآثار السلبية التي احتج بها الرافضون لاستخدام اللغة الأم ولكنهم يزنون ذلك في مقابل ضرورة ذلك الاستخدام وفوائده بناء على الواقع الفعلي الذي يتعاملون معه. أي أنهم يعرفون أن استخدام اللغة الأم سلاح ذو حدين ولكنهم في حاجة إلى توجيه حول كيفية الاستخدام السليم للغة الأم وتوفير السبل التي تغنيهم عن ذلك الاستخدام وتساعد على الإقلال منه.

٧ ـ إن اتفاق الموجهين والمدرسين على أن استخدام اللغة الأم جائز في حالات الضرورة وشرح الكلمات المجردة وإلى حد ما في شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها

يدل على أن الموجهين يتفقون مع المدرسين أن لذلك الاستخدام حالات معينة على الرغم من الموقف المتشدد لهؤلاء الموجهين، مما يرجح موقف المدرسين المعتدل الذي هو في الحقيقة يتفق مع الموقف السائد حاليًّا في طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبين المختصين في ذلك المجال.

٨ ـ إن معرفة المدرسين ببعض الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم يدل على وعيهم بتلك الحالات، كما أن اتفاق الموجهين والمدرسين على تلك الحالات يدل على أهميتها وضرورة التركيز عليها عند استعمال اللغة الأم. ولكن ذلك الوعي في حاجة إلى أن يطبق عمليًّا ويمارس بوعي وحذر.

٩ ـ إن مقارنة نتائج هذه الدراسة من حيث الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم وما وجده العريشي من سلوك فعلي لهؤلاء المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام يدل على أن هؤلاء المدرسين، على الرغم من معرفتهم بحالات ذلك الاستخدام، لا يطبقون ذلك بشكل عملي مناسب أو أنهم يضيفون إليها حالات أخرى غير مناسبة.

التوصيات والخاتمة

من خلال هذه الدلالات يمكن الخروج بالتوصيات التالية التي ينبغي أن يأخذ بها مدرسو اللغة الإنجليزية وموجهوها بالمدارس السعودية المتوسطة، وكذلك مؤلفو مناهج هذه المادة ومعدو مدرسيها في الكليات والمعاهد، كل فيما يخصه:

١ ـ عدم منع المدرسين من استخدام اللغة الأم.

٢ ـ تنبيه المدرسين إلى الالتزام بالمعدل المناسب لاستخدام اللغة الأم وحثهم على التقليل منه ما أمكن والتدرج في ذلك مع تقدم مستوى الطلاب اللغوي.

٣ ـ توضيح الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم حتى يكون سلوك المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام مبنيًّا على أسس نظرية ومعرفة بطرق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال فيما يختص بجواز ذلك الاستخدام ومنعه.

٤ ـ توضيح الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم للمدرسين وحثهم على الالتزام بها ومتابعتهم وتوجيههم بشكل مستمر بعدم المبالغة في ذلك الاستعمال.

٥ ـ توجيه المدرسين إلى الأساليب والطرق التي من شأنها أن تقلل من جهدهم في تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الإنجليزية نفسها.

٦ ـ توفير وسائل الإيضاح السمعية والمرئية التي تغني عن استعمال اللغة الأم أو الإكثار منه.

٧ ـ منح المدرسين وقتًا كافيًا ومنهجًا بطول مناسب يمكنهم من الإقلال عن استعمال اللغة الأم والإكثار من استعمال اللغة الإنجليزية لأغراض اتصالية.

٨ ـ الرفع من كفاية المدرسين في اللغة الإنجليزية حتى يكون لديهم الإبداع اللغوي الكافي الذي يمكنهم من تبسيط الدخل اللغوي الذي يقدمونه لطلابهم وتنويعه.

٩ ـ تقديم تعليمات واضحة ومعلومات مفصلة في دليل المدرس teacher's manual عن الحالات والنقاط اللغوية التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم في كل وحدة أو درس من دروس هذا المنهج.

وفي الختام نرجو أن تكون هذه الدراسة قد ألقت الضوء على قضية مهمة من قضايا تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والاستفادة من دلالاتها وتوصياتها في تقديم أفضل مستوى من تدريس اللغة الإنجليزية وتعليمها في هذه المدارس أو في أي مدارس أخرى تعاني من هذه المشكلة.

ملحـــــــــــــق

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي موجه اللغة الإنجليزية ومدرسها المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

الاستبانة التي بين يديك تهدف إلى دراسة آراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها بالمدارس السعودية المتوسطة في استعمال اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وأسبابه وضوابطه. لذلك المرجو منك الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل عناية وأمانة وصدق ومن غير ذكر اسمك. علمًا بأنه لن تستخدم إجابتك إلا لأغراض البحث العلمي.

مع وافر التقدير والاحترام،،،،،،

الباحـــث

د. عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

الاســـــــتبانـــة

ضع علامة (✓) داخل المربع المناسب:

١ ـ نوع العمل :
- ☐ موجه
- ☐ مدرس

٢ ـ الجنس :
- ☐ ذكر
- ☐ أنثى

٣ ـ بلد الحصول على المؤهل :

☐ بلد عربي

☐ بلد يتحدث اللغة الإنجليزية

٤ ـ عدد سنوات الخبرة :

☐ أقل من ثلاث سنوات

☐ ثلاث إلى خمس سنوات

☐ أكثر من خمس سنوات

الجـــزء الأول

(هذا الجزء مخصص للمدرسين فقط)

هذه الفقرات تسأل عما إذا كنت تستخدم اللغة العربية والدوافع الخاصة التي أدت بك إلى ذلك.
ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية :

الفقـرات	نعم	لا
١ ـ هل تستخدم اللغة العربية أثناء تدريسك للغة الإنجليزية؟	☐	☐

ملاحظة إذا كانت إجابتك بنعم عن الفقرة السابقة فأجب عن بقية فقرات هذا الجزء وإلا فانتقل من فضلك إلى الجزء الثالث من الاستبانة.

٢ ـ أي الأسباب التالية جعلتك تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية؟

ا ـ نُصِحتَ باستخدام اللغة العربية أثناء إعدادك كمدرس للغة الإنجليزية. ☐

ب ـ موجه اللغة الإنجليزية نصحك باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

جـ ـ اكتشفت من خبرتك في التدريس أن استخدام اللغة العربية يساعد الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية ☐

د - شعرت بأن طلابك يرغبون في استخدام اللغة العربية ☐

هـ - كتب اللغة الإنجليزية المقررة تستخدم اللغة العربية ☐

٣- أي من النسب المئوية التالية يمثل تقريبًا استخدامك للغة العربية في الحصة الواحدة؟

☐ ٥٪ ☐ ١٠٪ ☐ ١٥٪ ☐ ٢٥٪ ☐ أكثر من ذلك.

الجــزء الثـــاني

(هذا الجزء مخصص للموجهين فقط)

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك حول الوضع الحالي لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة، وعن الأسباب العامة التي قد تؤدي بمدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المدارس إلى هذا الاستخدام.

ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية:

الفقرات	نعم	لا
١ - هل استخدام اللغة العربية شائع بين مدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية.	☐	☐

٢ - أي من الأسباب التالية في رأيك تجعل هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية في تدريسهم للغة الإنجليزية؟

ا - ضعفهم في اللغة الإنجليزية. ☐

ب - عدم توافر وسائل الإيضاح التي تغنيهم عن استعمال اللغة العربية. ☐

جـ - عدم اهتمامهم باستعمال اللغة الإنجليزية أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية ☐

د - مستوى إعدادهم الأكاديمي أدى بهم إلى استخدام اللغة العربية في تدريسهم للغة **الإنجليزية**. ☐

هـ - تدريس اللغة الإنجليزية من خلال اللغة الإنجليزية يتطلب منهم جهدًا. ☐

و - طول منهج اللغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام اللغة الإنجليزية دائمًا. ☐

ز - ضيق الوقت المخصص للغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام هذه اللغة دائمًا. ☐

حـ - عدم توافر التوجيه اللازم من قبل موجهي اللغة الإنجليزية فيما يختص باستعمال اللغة العربية في تدريس اللغة **الإنجليزية**. ☐

الجـزء الثـالـث

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك في استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وآثاره.
ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية :

الفقـرات	نعم	لا
١ - هل تنصح بأن يستخدم مدرسو اللغة الإنجليزية اللغة العربية أثناء تدريسهم لهذه اللغة الأجنبية؟	☐	☐
٢ - هل تنصح بأن تستخدم اللغة العربية في كتب اللغة الإنجليزية المقررة؟	☐	☐
٣ - هل تعتقد أن لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أثرًا سلبيًا عمومًا على تعلم الطلاب للغة الإنجليزية؟	☐	☐
٤ - هل تعتقد أن استعمال هؤلاء المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أحد الأسباب الرئيسة في ضعف الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية؟	☐	☐

٥ - أي من الأمور التالية تعتقد أنه سيحدث في الغالب عندما تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية:

ا - سوف يصعب على الطلاب تعلم قواعد اللغة الإنجليزية ☐

ب - سيكون تعلم الطلاب للغة الإنجليزية أقل فعالية وديمومة ☐

جـ - سوف يصعب على الطلاب تذكر معاني الكلمات والتعابير الاصطلاحية idioms للغة الإنجليزية. ☐

د - سوف يفقد الطلاب الرغبة في فهم ما يقال لهم باللغة الإنجليزية ☐

هـ - سوف يفقد الطلاب الرغبة في التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية. ☐

و - سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مواظب على استعمال اللغة الإنجليزية. ☐

ز - سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مهتم باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

الجـــزء الـرابــع

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك عن بعض أبرز أغراض استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك على افتراض أنك تجيز استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية. ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية:

في أي من الحالات التالية يجوز لمدرس اللغة الإنجليزية استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية:

ا - عندما يشعر أن طلابه لم يفهموا ما يقصد. ☐

ب - شرح كلمات اللغة الإنجليزية ذات المعاني المجردة وترجمتها ☐

جـ - شرح معاني جميع الكلمات الإنجليزية وترجمتها دون استثناء ☐

د - ترجمة المعاني الإجمالية لجمل اللغة الإنجليزية ☐

هـ - شرح قواعد اللغة الإنجليزية وطرق استخدامها ☐

المراجـــــــــع

[١] Skinner, B. F. *Verbal Behavior.* Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1957.

[٢] Brown, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching.* 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

[٣] Ausubel, P. D. *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

[٤] Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

[٥] Chomsky, N. "Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner." *Language,* 35 (1958), 26-58.

[٦] McNeill, D. "Developmental Psycholinguistics." In *Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach,* ed. F. Smith and G. Miller. Cambridge, Mass., MIT Press, 1966.

[٧] Taylor, Barry P. "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implication." *TESOL Quarterly,* 9 (Dec. 1975), 391-99.

[٨] Sridhar, S. N. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Inter Language: Three Phases of One Goal." In *Reading on English as a Second Language,* ed. Groft. 2nd. ed. Cambridge, Mass.: Winthrop, 1980, 85-90.

[٩] Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985.

[١٠] Tudor, Ian. "Translation between Learning and Acquisition." *Language Teaching,* 22, No. 2 (1989), 115.

[١١] Schneider, Rudlof. "Biology and Foreign Language Teaching: The Principles of Monolingualism in the Light of Biological Foundations." *Language Teaching,* 14 (1979), 114.

[١٢] Guiora, A. Z., R. C. Brannon, and C. Dull. "Empathy and Second Language Learning." *Language Learning,* 22 (1972), 111-30.

[١٣] Kelly, L. G. *Twenty - Five Years of Language Teaching.* Rowlley, Mass.: Newbury House, 1969.

[١٤] Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics.* Blaine, Wash.: Second Language Publication, 1982.

[١٥] Richards. J. C., and T. S. Rogers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[١٦] Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1986.

[١٧] Rivers, Wilga, and Mary S. A. Temperely. *Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.* New York: Oxford University Press, 1978.

[١٨] Stevick, E. W. *Teaching Languages: A Way and Ways.* Rolley, Mass.: Newbury House, 1980.

[١٩] Bilitho, A. R. "Translation – An End Not a Means." *English Language Teaching Journal,* 30 (1978), 110-15.

[٢٠] Taylor, C. V. "Why Throw Out Translation." *English Language Teaching Journal,* 27, No. 1 (1972), 58-65.

[٢١] Wilkins, D. A. *Second Language Learning and Teaching.* London: Edward Arnold, 1974.

[٢٢] Finocchario, M. *Teaching English as a Second Language.* New York: Harper & Brothers, 1958.

[٢٣] Widdowson, H. G. *Teaching Languages as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1978.

[٢٤] Atikson, D. "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource." *English Language Teaching Journal,* 41 (1987), 241-47.

[٢٥] Cummins, J. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework,* ed. California State Department of Education. Los Angeles: California State University at Los Angeles, 1931, 3-49.

[٢٦] Legarreta, D. "Language Choice in Bilingual Education." *TESOL Quarterly,* 11 (1977), 9-16.

[٢٧] Bruck, M., and S. Jeffery. "Ethnographic Analysis of the Language Use Patterns of Bilingually Schooled Children." *Working Papers on Bilingualism,* No. 13. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977, 59-91.

[٢٨] Chesterfield, R., K. B. Chesterfield, K. Hayes-Latimer, and R. Chavez. "The Influence of Teachers and Peers on Second Language Acquisition in Bilingual Preschool Programs." *TESOL Quarterly*, 17 (1933), 401-19.

[٢٩] Strong, M. "Teacher Language to Limited English Speakers in Bilingual and Submersion Classrooms." *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. R.R. Day. Rowley, Mass.: Newbury House, 1936, 53-63.

[٣٠] Frohlich, M., N. Spanda, and P. Allen. "Differences in the Communicative Orientation of L.2 Classrooms." TESOL Quarterly, 19 (1985), 27-57.

[٣١] Mitchell, R., B. Parkinson, and R. Johnstone. "The Foreign Language Classroom, An Observational Study." Stirling Educational Monographs No. 9. Stirling: Department of Education, University of Stirling, Scotland, 1981.

[٣٢] Guthrie, L. "Contrast in Teacher's Language Use in a Chinese English Bilingual Classroom." In *On TESOL 83: The Question of Control*, eds. J. Handscombe, R. A. Orem and B. P. Tylor. Washington, D.C.: TESOL, 1984, 39-52.

[٣٣] Wong-Fillmore, L. "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom." In *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, ed. J. E. Alatis. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1930, 309-25.

[٣٤] Abdan, A.A. "EFL Motivation in the Saudi Public Schools: Problems, Causes and Solutions." *Educational Studies: Journal of the College of Education, King Saud University*, 3 (1986), 1-10.

[٣٥] El-Sayed, A.M. "An Investigation into the Current Status of English Instruction in the Gulf: Some Comments on the Problems and Suggestions for Solutions." *ITI*, 81 (1988), 47-72.

[٣٦] Arishi, Ali Y. "A Study of EFL Teachers' Behavior in EFL Classes in Saudi Arabia." Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana, 1984.

[٣٧] O'Grady, Catherine. "Use of the Learner's First Language in Adult Migrant Education." *Prospect*, 2, No. 2 (1987), 171-81.

A Field Study of the Use of Arabic in EFL Classrooms in the Saudi Intermediate Public Schools

Abdulrahman A. Al-Abdan
Associate Professor, English Department,
College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The present paper reports on a field study that attempts to investigate the extent to which Arabic is used during the teaching of English in Saudi intermediate public schools and to identify the causes, effects and situations of this use. A total of 451 English teachers and supervisors from these schools were asked to respond to a questionnaire specially designed to collect data about these issues.

The results revealed that 75% of these teachers use Arabic while they teach English for about 10% of the class time. They use it out of conviction resulting from their teaching experience and to respond to their students' needs. Moreover, the results indicated that there is a host of factors behind this use, such as: the unavailability of teaching aids, the hard effort needed in teaching English monolingually and the shortage of time alloted to English in these schools. In addition, the results showed that these teachers are aware of some of the major situations in which the mother tongue could be used in foreign language teaching. However, overwhelmed by the above-mentioned causes, they tend sometimes to misuse and/or overuse Arabic in the course of their work.

In the light of these results, some recommendations are presented in the paper for regulating and reducing the use of Arabic in Saudi English classrooms.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٢٧-٤٦٢ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام

مليحان بن معيض الثبيتي * وعلي بن سعد القرني **

* *أستاذ مساعد، و ** أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. لتحقيق ذلك تم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم ٢٢٧ عميد كلية ورئيس قسم في أربع جامعات تم اختيارها عشوائيًا. استخدم المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية، واختبار كا٢، وأسلوب اختبار التباين لتحديد نتائج الدراسة.

كشفت نتائج الدراسة عن ضرورة تقويم الأداء التدريسي باستخدام طرق عدة كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم، كما بيَّنت نتائج الدراسة الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها ومنها: مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات والوجود أثناء الساعات المكتبية، والإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه، ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا.

وأبرزت نتائج الدراسة طرق تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس ومن أهمها: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي، والبحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية، والكتب المؤلفة كمؤلف ثانٍ.

وأظهرت نتائج الدراسة طرق تقويم إسهام عضو هيئة التدريس في خدمة الجامعة والمجتمع ومن أهمها: مدى المشاركة في لجان القسم، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، والمشاركة في لجان الكلية أو الجامعة، والمشاركة في أعمال القسم الإدارية. وفي ضوء نتائج الدراسة، يقترح إيجاد نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، تُمنح للمبرزين من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون من خلال أدائهم المتميز في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث، التدريسية، والبحثية، وخدمة الجامعة والمجتمع.

المقدمة

لاشك أن تقويم الأداء الأكاديمي يحتل مكانة بارزة في مؤسسات التعليم العالي. إذ يساعد متخذي القرارات والمنفذين معا على معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما يعمل على تحسين نوعية التعليم العالي وتطويرها من خلال زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدرس وفقًا للمستجدات العلمية والحاجات المجتمعية الطارئة. ولعله من البديهي القول بأن مستوى مؤسسات التعليم العالي ونوعيتها على اختلاف أنماطها إنما يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم فيها، لأن الهيئة التدريسية في الجامعات تمثل جوهر النشاط العلمي والأكاديمي، وتعد أكثر مصادرها حيوية وأهمية.

فنجاح العملية التعليمية في الجامعة — أي جامعة — ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيها وكفاءتهم وولائهم، بالإضافة إلى أهمية الإمكانات المادية والكفاءات الإدارية القيادية القادرة على وضع السياسات والأهداف التي تتلاءم مع طبيعتها كمؤسسة علمية تسعى إلى نشر العلم والمعرفة، وتسهم بفعالية في عملية البناء الفكري والأخلاقي للأمة. ففي المجتمعات التي تتمتع بحرية الفكر والرأي والكلمة يحتل النقد البناء مساحة واسعة على طريق الحياة اليومية، ويصبح للتقويم الموضوعي دور أساسي في تصحيح مسار الأمور وتوجيهها نحو الأفضل.

ونظرًا لأهمية دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وحساسيته من ناحية، ولاعتبارات وأسباب اقتصادية من ناحية أخرى، أصبحت الحاجة ملحة إلى وجود طرق

وأساليب علمية لتقويم أداء الأستاذ الجامعي . وبما أن التقويم يؤدي إلى تحسين أداء الأفراد والمؤسسات ، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية .

مشكلة الدراسة

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة حجر الزاوية في تحقيق وظائفها الثلاث ، التدريسية ، والبحثية ، وخدمة الجامعة والمجتمع . ولمعرفة مدى تحقق تلك الوظائف في الواقع العملي ، أخذت مؤسسات التعليم العالي تطبق العملية التقويمية لتحديد فعالية أداء عضو هيئة التدريس . إذ يؤدي ذلك إلى مساعدة عضو هيئة التدريس في تنمية ذاته بما يتلاءم مع مسؤوليته تجاه الجامعة والمجتمع ، كما يساعد الجهات الإدارية على اتخاذ القرارات الموضوعية ، إلا أنه لا يوجد اتفاق بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية نحو الطرق والأساليب المستخدمة في العملية التقويمية من جهة ، وبين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من جهة ثانية . لذلك برزت مشكلة الدراسة وتحدد غرضها في تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وما ينبغي استخدامه في المستقبل في الجامعات السعودية .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

١ ـ ما الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع ، وما مدى أهمية استخدامها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام؟

٢ ـ هل تختلف وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه الطرق والأساليب المستخدمة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ، وما مدى أهميتها باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة كعميد أو رئيس قسم ، نوع الكلية ، كونها أدبية أو علمية ، الجامعة)؟

أهميــة الدراســة

لاشـك أن تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية أمر غاية في الأهمية، وذلك لحاجة صانعي القرارات إلى مصادر معلومات متنوعة تساعد في صنع قرارات مبنية على أسس علمية وموضوعية عند النظر في الوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية وتجديد العقود ومنح الحوافز وتولي المراكز القيادية في الجامعة وغـيرهـا، بالإضافة إلى تنمية قدرات عضو هيئة التدريس الذاتية بما يحقق تحسين أدائه الأكـاديمي. وبـما أن العملية التقـويمية تسهم إسهامًا فعالاً في تحسين العملية التربوية وتطويرها بصورة شاملة، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. والمؤمل أن تستخدم نتائجها كأساس علمي يمكن الاستفادة منه عند تصميم نماذج التقويم في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة

اقتصر هذا البحث على مجتمع الدراسة البالغ عددهم **٢٢٧** عميدًا ورئيس قسم في أربع من جامعات المملكة، كما اقتصرت الدراسة على تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات.

مصطلحات الدراسة

استخدمت المصطلحات الرئيسة الآتية في هذه الدراسة، للدلالة على ما يلي:

١ ـ الجامعة، وهي إحدى مؤسسات التعليم العالي المستقلة، تقوم بتحقيق وظائف رئيسة ثلاث هي، الوظيفة التدريسية، والبحثية، وخدمة المجتمع، من خلال مجموعة من الكليات تقـدم برامـج دراسية على مستـوى الدراسة الجامعية، وعلى مستوى الدراسات العليا، وتمنـح درجة البكالوريوس في تخصصات محددة وقد تمنح الماجستير والدكتوراه في بعض التخصصات.

٢ ـ الكلية، وهي مؤسسة أكاديمية ذات نظام لأربع سنوات، تقدم برامج دراسية محددة في العلوم الإنسانية أو الطبيعية، وتمنح الدرجات العلمية تحت مظلة الجامعات التابعة لها.

٣ ـ العميد، وهو أحد أعضاء هيئة التدريس، ويتم اختياره لإدارة شؤون الكلية الإدارية والأكاديمية ويرأس جلساتها ويمثلها أمام مدير الجامعة.

٤ ـ رئيس القسم، وهـو أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم، ويتم اختياره ليدير شؤون القسم الإدارية والأكاديمية ويرأس جلساته، بالإضافة إلى عمله التدريسي.

٥ ـ التقويم، ويقصد به العملية التي يتم من خلالها تحديد كمية ونوعية أداء عضو هيئة التدريس أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وفقًا للأهداف المحددة سلفًا.

الإطـــار النظـــري

ارتبط تطور مفهوم التقويم في مختلف الحضارات الإنسانية بتطوير مناشط الحياة، وباختلاف أيديولوجياتها ودرجة وعيها بقيمة فاعلية الأداء ودرجة تقدمها العلمي والحضاري. ولاشك أن تطور العملية التقويمية بعامة اعتمد على تطور مفاهيم التنظيم الإداري. فكانت الإدارة في الحضارة الصينية القديمة — مثلاً — على مستوى عال من التنظيم الإداري، يؤيد ذلك ما كان يقوم به الإمبراطور «شن» Shun عام ٢٢٠٠ ق.م. من امتحان لكبار موظفيه ممن يشغلون مناصب قيادية كل ثلاث سنوات لتحديد درجة استعدادهم وقدراتهم الإبداعية، وعلى ضوء نتائج الامتحان يقرر استمرارهم في مناصبهم أو عزلهم [١، ص٢٩].

ويمتد تاريخ التقويم عند المسلمين إلى بداية عصر البعثة النبوية الشريفة، حيث أشار القرآن الكريم إلى ذلك بقوله تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [الآية ١٠٥ من سورة التوبة]، وفي الحديث المروي في *الصحيحين* عن ابي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: استعمل النبي، صلى الله عليه وسلم، رجلاً من الأزد يقال له ابن اللبتة على الصدقة فلما قدم قال: هذا لكم وهذا أهدي لي، فقال النبي، صلى الله عليه وسلم: «ما بال الرجل نستعمله على العمل مما ولانا الله، فيقول هذا لكم وهذا أهدي لي، فهلا جلس في بيت أبيه

أو أمه فنظر أيهدى إليه أم لا؟ والذي نفسي بيده لا يأخذ منه شيئًا إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته إن كان بعير له رغاء أو بقرة لها خوار أو شاة تثغو» [٢ ، ص٥٥].

وبدأ التقويم يظهر بصورة أوضح في عصر الخلفاء الراشدين، فهذا الخليفة الأول أبو بكر الصديق رضي الله عنه يقول في أول خطاب له بعد توليه الخلافة: «أما بعد، أيها الناس: فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوِّموني» [٢ ، ص١٣٢]. وفي عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه، روي عن حذيفة قال: «دخلت على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب فرأيته مهمومًا حزينًا فقلت له: ما يهمك يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني أخاف أن أقع في المنكر فلا ينهاني أحد منكم تعظيمًا لي، فقال حذيفة: والله لو رأيناك خرجت عن الحق لنهيناك، ففرح عمر وقال: الحمد لله الذي جعل لي أصحابا يقوِّموني إذا اعوججت» [٢ ، ص١٣٣].

وروي أيضًا أن عمر بن الخطاب عزل النعمان بن عدي عامله على ميسان لأنه قال شعرًا وضعه موضع الشبهة حيث قال:

من مبلغ الحسناء أن خليلها ... بميسان يسقى من زجاج وحنتم
إذا شئت غنتني دهاقين قرية ... وصناجة تجدو على كل منسم
فإن كنت ندماني فبالأكبر اسقني ... ولا تسقني بالأصغر المتثلم
لعل أمير المؤمنين يسوؤه ... تنادمنا بالجوسق المتهدم

فأرسل إليه الخليفة عمر خطابا يقول فيه: «بسم الله الرحمن الرحيم حم تنزيل الكتاب من الله العزيز العليم . . . أما بعد فقد بلغني قولك «لعل أمير المؤمنين يسوؤه» وايم الله إنه ليسوؤني، فاقدم فقد عزلتك. فلما قدم عليه قال: يا أمير المؤمنين والله ما شربتها قط، وإنما هو شعر طفح على لساني، وإني لشاعر، فقال عمر: أظن ذلك، ولكن لا تعمل لي على عمل أبدًا [٢ ، ص ص٤٥-٤٦]. كما روي أن عمر بن الخطاب قال يوما لمن حوله «أرأيتم إن استعملت عليكم خير من أعلم، وأمرته بالعدل، أقضيت ما علي؟ فقالوا: نعم. قال: لا حتى أنظر في عمله، أعمل ما أمرته أم لا» [٣، ص٦٣].

وحديثًا تعد نشأة التقويم التربوي امتدادًا للامتحانات التي بدأ العمل بها في المدارس الحديثة لتحديد درجة التباين في تحصيل الطلاب، ثم ظهر مفهوم التقويم الشامل في بداية القرن العشرين [٤، ص١١٤].

أما في مؤسسات التعليم العالي فتشير الدراسات إلى أن البدايات الأولى لأسلوب التقويم في الجامعات الأمريكية تعود إلى عام ١٩١٠م [٥، ص٤]، ولكن لم يعرف تقويم أعضاء هيئة التدريس بشكل علمي إلا مع بداية السبعينات حيث تغيرت الظروف الاقتصادية في المجتمع الأمريكي، وما ترتب عليها من خفض في ميزانيات مؤسسات التعليم العالي. أدى ذلك إلى إيجاد برامج منظمة وطرق محددة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في تلك المؤسسات للتوصل إلى قرارات موضوعية بالنسبة لأوضاعهم الوظيفية [٦، ص١]. ومهما اختلفت طرق تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وأساليبه، فإن الأهداف الأساسية من عملية التقويم يمكن أن تتلخص في هدفين أساسيين هما: تطوير التدريس الجامعي وتحسينه، تزويد صانعي القرارات الإدارية في الجامعات ببعض المعلومات اللازمة فيما يتعلق بالشؤون الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس كالترقيات، والرواتب، والعلاوات والاستمرارية في العمل، وإنهاء العقود أو تجديدها [٥، ص ص٧٠-٧٢].

وارتبط تقويم الأداء الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بنشأة مؤسسات التعليم العالي. إذ يعد التعليم العالي في المملكة ظاهرة حديثة مقارنة بغيره في البلدان الأخرى، حيث أنشئت جامعة الملك سعود كأول جامعة في المملكة سنة ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م في الرياض العاصمة. تلا ذلك إنشاء ست جامعات أخرى في بعض مناطق المملكة. ويهدف تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود — مثلاً — إلى تحسين الأداء التدريسي وتجديد عقود العمل أو عدم تجديدها، واستخدام نتائج التقويم كمؤشر لأغراض الترقية. ولتحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي، قامت الجامعة بتصميم نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يشتمل على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول، ويتضمن تقويم الأداء التدريسي من حيث كفاءة العضو في التدريس حسب آراء رؤساء الأقسام والطلاب، وذلك من حيث مدى التزامه بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية، ومدى قيامه بمهمة الإرشاد

الأكـاديمي وإسهـامه في تطوير المقررات التي يدرسها، وقدرته على الابتكار والتجديد، ومتوسط عبئه التدريسي، ومشاركته في اللقاءات والندوات العلمية، وتعاونه وعلاقته مع الغير. أما الجزء الثاني، فيحتوي على تقويم البحوث وتأليف الكتب وتحقيقها وترجمتها، بينما يتضمن الجزء الأخير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في مجال خدمة الجامعة والمجتمع من حيث مدى إسهامه في اللجان والخدمات داخل القسم أو الكلية. كما أن جامعة الملك فهد (البـترول سابقًـا) تستخـدم تقـويم رئيس القسم لتحديد أداء أعضاء هيئة التدريس في المجالات التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى أنها تستخدم أسلوب التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس فيها [٧، ص ص٦٦ـ٦٨، ١٧٩ـ١٨٢].

الدراســات الســابقـة

يتفق الباحثون على ضرورة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العـالي. إذ إن تحديد مدى فعـالية عضـو هيئة التدريس يؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على تحقيق الأهداف المرسومة. والجامعة — أي جامعة — تتوقع من أعضاء هيئة التدريس فيها القيام بأعبائهم التدريسية، والبحثية، وخدمة المجتمع بفعالية عالية. ويرى كثير من الباحثين أن استخدام طريقة واحدة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لا يحقق الموضوعية للحكم على أدائهم بطريقة علمية، وإنما ينبغي استخدام طرق وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بفاعلية عضو هيئة التدريس. ولذلك يتحتم ضرورة تقويم أداء أعضاء هيئة التدرس من خلال معرفة آراء الطلاب، وزملاء العمل، بالإضافة إلى التقويم الذاتي، وتقويم رؤساء الأقسام [٨، ص ص٤٧ـ٤٨]. لذلك سيستعرض الباحثان بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كما يلي:

تقويم الطلاب Students' Rating

من أهم الإجـراءات التي **تتبعها** معظم الجامعات الأمريكية في الوقت الحاضر في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها ما يعرف بتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، حيث يطبق في كثير من الأحيان عن طريق توزيع نماذج خاصة من **الاستبانات** على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي لمعرفة وجهات نظرهم حول جوانب محددة من الأداء

التدريسي للأستاذ الجامعي، مثل مدى حماسه ودافعيته للتدريس، وإعداده للمحاضرة، وطريقته في التدريس، وعلاقته مع الطلاب وأسلوب تعامله معهم، وطريقته في تنظيم المادة وعرضها، وعدالته في تقويم الطلاب، ومعقولية متطلبات المقرر، ومدى قدرة المدرس على إثارة حماس الطلاب واهتمامهم بالمادة، ومدى تأثير المادة على النمو الفكري والمعرفي للطلاب [٩، ص ص١٣٣-١٣٨].

كما أن أسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي ليس شيئًا حديثًا كما قد يتصور البعض. فمن الناحية التاريخية يمكن القول بأن البدايات الأولى لهذا النوع من التقويم للأستاذ الجامعي قد تعود إلى العصور الوسطى، حيث كان الطلاب في بعض الجامعات الأوروبية القديمة، مثل جامعة بادوا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا، وجامعة هيدلبرج في ألمانيا، يقومون بنوع من التقويم لأساتذتهم بشكل أو بآخر، كما كانوا يقومون في بعض الأحيان بتعيين المدرس في الجامعة أو فصله. وبالنسبة للولايات المتحدة، فقد كانت البدايات الأولى لأسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في حدود عام ١٩٢٤م في كل من جامعة هارفارد وجامعة واشنطن [١٠، ص٣٦].

وبينما كان تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس يتم بشكل تطوعي في أغلب الأحيان حتى نهاية الستينات من هذا القرن، نجد أن الوضع قد تغير كثيرًا في الوقت الحاضر حيث أصبح هذا النوع من التقويم شيئًا إلزاميًّا لدى معظم الجامعات الأمريكية. وفي الوقت نفسه نجد أن الهدف من تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات قد تغير أيضًا، فبعد أن كان الهدف مقصورًا على تطوير التدريس الجامعي وتحسينه، أصبح بالإضافة إلى ذلك يهدف إلى توفير المعلومات اللازمة لصانعي القرارات الإدارية في الجامعات فيما يتعلق بالأوضاع الوظيفية لأساتذة الجامعة. وهذا التغير في هدف تقويم الطلاب إنما جاء نتيجة لاعتبارات اقتصادية بحتة أدت إلى اتباع سياسات وإجراءات أكثر دقة فيما يتعلق بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة [١١، ص٤٨].

ومع أن أسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعد أكثر الأساليب استخدامًا وتطبيقًا، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرًا حول هذا النوع من التقويم كإجراء تتبعه الجامعات لمعرفة مدى فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها. ولعل من أبرز تلك التساؤلات، التساؤل حول مدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير التدريس الجامعي وتحسينه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك بعض التحسن في التدريس الجامعي نتيجة لاستخدام أسلوب تقويم الطلاب، لاسيما من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون هذا النوع من التقويم لأول مرة [١٢، ص ص٣٩٥-٤٠١؛ ١٣، ص ص٩٥-١٠٥].

وإضافة إلى ذلك هناك أيضًا تساؤل آخر حول مدى مصداقية تقويم الطلاب valid-ity of student rating ، وقد أُجري حول ذلك بعض الدراسات التي حاولت مقارنة نتائج تقويم الطلاب للأداء التدريسي لمدرس ما بمقدار ما يتعلمه الطلاب فعلاً من ذلك المدرس، وقد أثبتت نتائج تلك الدراسات أن تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يرتبط correlates بمقدار ما يتعلمه الطلاب أنفسهم [١٤، ص ص٣٨٤-٣٩٧؛ ١٥، ص ص٧٠٧-٧٥٤].

من ناحية أخرى، لايزال الكثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يظهرون تحفظهم حول جدوى تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية للأستاذ الجامعي في قاعات الدراسة لأسباب منها: عدم وجود إتفاق على معايير محددة للتدريس الجامعي الفعال، وعدم توافر الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة لدى الطلاب التي تمكنهم من تقويم الفعاليات التدريسية لعضو هيئة التدريس بشكل دقيق، بالإضافة إلى أن **بعض الدراسات قد أشارت** إلى أن تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس يرتبط إيجابًا أو سلبًا بما يحصلون عليه من تقديرات في المقررات التي يدرسونها، حيث ثبت أن المدرس الذي يعطي درجات عالية للطلاب يحصل في المقابل على تقديرات عالية في التقويم والعكس صحيح. يؤيد ذلك ما أظهرته الدراسة من أن الطلاب الذين حصلوا على تقديرات متدنِّية قوَّموا أعضاء هيئة التدريس الذين درَّسوهم بدرجات أقل من متوسط الطلاب، بينما قوّمهم الطلاب

الحاصلون على درجات مرتفعة بدرجة أعلى مما قوّمهم متوسط الطلاب في الفصول التي طبِّقت عليها الدراسة [١٦، ص٢١١]. ولذلك يرى كثير من أعضاء هيئة التدريس أن تقويم الطلاب لا يعطي دليلاً قاطعًا على مدى فعالية أو عدم فعالية الأستاذ الجامعي من الناحية التدريسية [٩، ص١٣٣؛ ١٧، ص٢٢٣].

وبالرغم من كل التساؤلات والتحفظات التي تثار حول أسلوب تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأساتذة الجامعة، فلا يزال لهذا النوع من التقويم أهمية وقيمة كبيرة، حيث إن الطالب الجامعي هو أكثر الأشخاص اطلاعًا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة في الجامعة من فعاليات وممارسات تدريسية. ومع أن خبرة الطالب الجامعي المحدودة لا تمكنه من إعطاء أحكام دقيقة على قدرة المدرس العلمية، ومدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه، وكذلك القراءات المطلوبة لمستوى الطلاب وقدراتهم، لأن مثل هذه الأحكام تتطلب خبرة مهنية متخصصة لا تتوافر لدى طلاب الجامعة، إلا أن هناك جوانب أخرى في التدريس الجامعي بإمكان الطالب أن يحكم عليها، مثل طريقة التدريس المتبعة من قبل المدرس، ومدى حماس المدرس للمادة التي يدرسها، وطريقة تنظيمه وعرضه للمادة الدراسية، وكذلك قدرته على إثارة حماس الطلاب نحو المادة الدراسية.

تقويم الزملاء Colleague Evaluation

من الإجراءات التي اتبعتها بعض الجامعات في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها ما يعرف بتقويم الزملاء peer evaluation ويطبق بطريقتين: إحداهما أن يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم ما بفحص ومراجعة المواد التدريسية instructional material التي أعدها زميلهم عضو هيئة التدريس المراد تقويمه للمقررات التي يدرسها ويشمل ذلك: مراجعة مخطط المقرر ومحتواه course syllabus من حيث كونه حديثًا وملائمًا لمستوى الطلاب، مراجعة أهداف المقرر من حيث مدى وضوحها بالنسبة للطلاب، ومدى انسجامها مع أهداف البرنامج وأهداف القسم، مراجعة طريقة التدريس المستخدمة من حيث مدى ملاءمتها للطلاب من ناحية ولمحتوى المقرر وأهدافه من ناحية أخرى، فحص القراءات المطلوبة من حيث كونها قراءات حديثة وذات صلة بالمقرر وأهدافه، مراجعة طرق وأساليب

تقويم تحصيل الطلاب مثل الواجبات والامتحانات ومدى عدالتها وملاءمتها لمحتوى المقرر وأهـدافه، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب الدراسي. الطريقة الثانية، وتتمثل في شكل زيارات يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم ما للبعض الآخر أثناء المحاضرات، وتدوين ملاحظاتهم عن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس المراد تقويم أدائه من حيث: قدرة عضو هيئة التدريس العلمية ومدى إلمامه بالموضوع الذي يدرسه، قدرة عضو هيئة التدريس على إثارة اهتمام الطلاب وحماسهم للموضوع الذي يدرِّسه، أسلوب التعامل مع الطلاب، طريقة تنظيمه وعرضه للموضوع، مدى حماس عضو هيئة التدريس للتدريس.

وبعـد زيارات متكـررة تتم منـاقشة تلك الملاحظات مع المدرس المقوَّم في جلسة خاصة، ومع أن هذه الطريقة قد تكون فعالة ومجدية في بعض الأحيان، لاسيما إذا جاءت المبـادرة من عضـو هيئة التدريس نفسه بأن يدعو بعض زملائه لزيارته أثناء المحاضرات للاستفادة من مرئياتهم ومقترحاتهم، إلا أن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لا تحبذ أسلوب الزيارات لما قد يترتب عليه من حساسيات وآثار سلبية في علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض [٩، ص ص١٣٩-١٤١؛ ١٨، ص ص٣٦-٣٧].

وبالرغم من أنه قد أجريت محاولات عديدة من قبل كثير من الجامعات في الولايات المتحدة لتطبيق هذا النوع من التقويم، إلا أن معظم تلك المحاولات لم تحقق الهدف من ورائها وهو التوصل إلى نتائج موضوعية صادقة عن مدى فعالية أداء أعضاء هيئة التدريس في قاعات الدراسة. وفي الحالات التي طبق فيها أسلوب تقويم الزملاء، وجد أن كثيراً من نتائج هذا النوع من التقويم غير موضوعية biased ، حيث حصل ٩٤٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين قوَّموا بهذه الطريقة على تقديرات عالية جدًّا من زملائهم في العمل الذين قاموا بتقويمهم، بالإضافة إلى أن تطبيق هذا النوع من التقويم يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد [١٨، ص ص١-٥]. لذلك يرى بعض الباحثين أن تقويم الزملاء لا يعد إجراء عمليًّا يمكن الاعتماد عليه كإجراء وحيد في عملية تقويم فعالية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وإنما يمكن الاستفادة منه كمصدر معلومات بجانب مصادر أخرى مثل تقويم الطلاب وتقويم رؤساء الأقسام، ويفضل أن يقتصر استخدام المعلومات

المبنية على تقويم الزملاء على جانب تطوير التدريس الجامعي وتحسينه improving university teaching ، وألا تستخدم للأغراض الوظيفية كالترقيات، والرواتب، والعلاوات، والبقاء في العمل، وإنهاء الخدمة ونحو ذلك [١٩ ، ص ص٣٦-٣٧].

التقويم الذاتي Self Evaluation

يعد التقويم الذاتي من بين الإجراءات التي تتبعها بعض الجامعات والكليات في عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها. والواقع أن الدراسات حول التقويم الذاتي أقل بكثير منها عن تقويم الطلاب، حيث يعتبر الأخير أكثر الأساليب استخدامًا في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأكثرها دقة وموضوعية [٥ ، ص٧٦].

ويوجد عدة طرق لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي من بينها — مثلاً — أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم أنفسهم وذلك باستخدام نماذج خاصة لهذا الغرض قد تكون شبيهة أو مطابقة أحيانًا لنماذج تقويم الطلاب، ومن ثم تقارن نتائج النوعين من التقويم ببعضها البعض. وقد أشار كل من «بلاكبرن وكلارك» [١٩ ، ص ص٢٤٢-٢٥٦] في دراستهما إلى أن معامل الارتباط كان منخفضًا low correlation بين نتائج تقويم الطلاب ونتائج التقويم الذاتي. وبشكل عام وجد أن أعضاء هيئة التدريس أعطوا لأنفسهم تقديرات أعلى بكثير من تقديرات الطلاب لهم.

بالإضافة إلى ذلك هناك طريقة أخرى لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي، وهي أن يقوم عضو هيئة التدريس بتسجيل جميع فعالياته ونشاطاته وسلوكياته خلال المحاضرة على شريط فيديو، ثم يقوم بعد ذلك باستعراض ذلك الشريط المسجل وتحليل ما يحتويه من فعاليات وممارسات تدريسية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في تلك الفعاليات، ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي personal judgment عن مدى كفاءته وقدرته في التدريس الجامعي [٩، ص١٤٦].

وبالرغم من تعدد طرق تطبيق التقويم الذاتي وأساليبه، إلا أن نتائج هذا النوع من التقويم نادرًا ما تستخدم من أجل اتخاذ قرارات وظيفية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فيما

يتعلق بالرواتب، والعلاوات، والترقيات، والبقاء في العمل، وإنهاء العقود ونحو ذلك، ولكنها تستخدم بشكل كبير كمؤشرات يستعين بها عضو هيئة التدريس لتطوير نفسه ولاسيما في مجال التدريس [٦، ص ص٢٢-٢٣].

تقويم رئيس القسم

يعد تقويم رئيس القسم لأداء أعضاء هيئة التدريس أمرًا غاية في الأهمية، لأنه الرئيس المباشر، والمسؤول الأول عن الأعضاء داخل القسم، ويعرف نصابهم التدريسي، كما يعرف نشاط كل عضو في عمل اللجان ومجلس القسم وما نشر من بحوث علمية، ويدرك مدى تفانيه في خدمة الجامعة والمجتمع، بالإضافة إلى تعاونه وتفاعله مع الزملاء في القسم وفي الأقسام الأخرى. ولكن يرى أغلبية الباحثين ضرورة استخدام طرق وأساليب عدة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم، وذلك لتحقيق موضوعية أفضل في الحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس. إذ أظهرت دراسة تتبعية أجريت على تسعين رئيس قسم في بعض الجامعات الأمريكية في الفترة من ١٩٨٤-١٩٨٧م أن رؤساء الأقسام يقوّمون الأداء التدريسي بوساطة نماذج تقويم الطلاب، وتقويم الزملاء، ويعطون قليلاً من الوزن للتقويم الذاتي، ووفقًا لذلك يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية [٢٠، ص ص٥-٦].

وبيَّنت دراسة أجريت على ٥٣ رئيس قسم في ولاية إلنوي بالولايات المتحدة الأمريكية أن ٩٠٪ منهم يرون أن تقويم الطلاب يعد مؤشرًا جيدًا لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس داخل الفصل الدراسي، كما يرى ٥٠٪ منهم أن تقويم الطلاب يؤثر على الوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، وزيادة الراتب، ومنح العلاوة التشجيعية، والتثبيت على وظائف مستديمة [٢١، ص ص٧١٠-٧١٦]. وأظهرت دراسة موسعة لعدد كبير من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في موضوع تقويم الأداء التدريسي، وجود علاقة قوية بين تقويم الطلاب، ورؤساء الأقسام، والزملاء. فالزملاء في هذه الدراسة قوَّموا زملاءهم بدرجة أقل من تقويم رؤساء الأقسام، وقوَّم أعضاء هيئة التدريس أنفسهم بدرجة أعلى من تقويم الطلاب [٢٢، ص ص١٣٧-١٩٤].

ويتضح أن الدراسات السابقة انصبت على تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. لعل السبب يعود إلى أن الوظيفة التدريسية تعد الوظيفة الرئيسة لكثير من الجامعات، وتقويمها يعد مؤشرًا مهمًا لكفاءة عضو هيئة التدريس، كما ظهر أيضًا أن الدراسات السابقة لم تركز على كيفية تقويم البحوث العلمية، وخدمة الجامعة والمجتمع، لأن البحوث العلمية وخدمة الجامعة والمجتمع يمكن تحديدها بحساب عدد البحوث المنشورة والمقبولة للنشر وحصر نوع الخدمة التي قام بها للجامعة والمجتمع، ثم تقويمها. ويلاحظ أن الباحثين توسعًا في إيراد الدراسات السابقة لمعرفتهما أن موضوع هذه الدراسة جديد في البيئة العربية. يؤيد ذلك خلو المكتبة العربية من مثل هذه الدراسات مما دفعهما لتوضيح جوانب الموضوع الإيجابية والسلبية، وهذا بلاشك يخدم أهداف الدراسة ويساعد على تفسير نتائجها.

وإضافة إلى ذلك بينت الدراسات السابقة عدم وجود طريقة واحدة تتميز بمصداقية جيدة يمكن تقويم أداء عضو هيئة التدريس بواسطتها، وإنما ينبغي استخدام عدة طرق وأساليب كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم الرؤساء من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس، والعمل على تحسين العملية التربوية وتطويرها بصفة شاملة.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة على المجتمع الكلي البالغ عددهم ٣١ عميدًا، و١٩٦ رئيس قسم في أربع جامعات من جامعات المملكة تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين الجامعات السبع. وروعي في الاختيار التمثيل الجغرافي، وتنوع التخصصات العلمية، والنظرية، والإسلامية، حيث تقع في المنطقة الشرقية جامعتان، هما جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران، وجامعة الملك فيصل في الأحساء، ويوجد في المنطقة الوسطى جامعتا الملك سعود، والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ويوجد في المنطقة الغربية ثلاث

جامعات هي : جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والوظيفة (رئيس قسم/ عميد كلية)، والمنطقة.

جدول رقم ١. وصف مجتمع الدراسة حسب الجامعة والوظيفة والمنطقة.

الجامعـــة	عمداء الكليات	رؤساء الأقسام	المنطقة
جامعة الملك سعود	١٢	٧٥	الوسطى
جامعة الملك عبدالعزيز	٨	٧١	الغربية
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٥	٢١	الشرقية
جامعة أم القرى	٦	٢٩	الغربية
المجمـــوع	٣١	١٩٦	
	٢٢٧		

أداة الدراســـة

اعتمد الباحثان في جمع معلومات هذه الدراسة بشكل رئيس على الاستبانة التي قام بتصميمها «سلدن» Peter Seldin — بعد أخذ موافقة خطية — وأجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات، وحذف بعضها لتتناسب مع مجتمع الدراسة في البيئة السعودية. وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفي ضوء نماذج التقويم المستخدمة في بعض الجامعات السعودية، تمت إضافة بعض الفقرات، مع العلم أن أداة «سلدن» ركزت على مدى استخدام أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وطرقه في بعض الجامعات الأمريكية، بينما أضاف الباحثان بعدًا آخر هو مدى أهمية الطرق والأساليب التي شملتها هذه الاستبانة من وجهة نظر مجتمع الدراسة في المملكة، وذلك لتحديد إمكانية الاستفادة منها في المستقبل.

احتوت أداة هذه الدراسة على أربعة أقسام، يتعلق القسم الأول بالمعلومات الديموغرافية (الوظيفة، نوع الكلية، الجامعة)، وتأتي طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في القسم الثاني (الفقرات من ١-١٦)، بينما يحدد القسم الثالث طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالبحث العلمي (الفقرات من ١٧-٢٦)، ويتضمن القسم الرابع طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تجاه خدمة الجامعة والمجتمع (الفقرات من ٢٧-٣٦). يجاب عن مدى أهمية الفقرات التي تحدد طرق تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وأساليبه، بأحد الاختيارات، مهمة جدًا وتأخذ درجة واحدة، ومهمة وتأخذ درجتين، وغير مهمة وتأخذ ثلاث درجات، كما يجاب عن مدى استخدامها، بأحد الاختيارات، تستخدم دائمًا وتأخذ درجة واحدة، تستخدم أحيانًا وتأخذ درجتين، لا تستخدم وتأخذ ثلاث درجات.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة في البيئة السعودية، عرضت الاستبانة على ستة محكمين في حقل التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، ونتيجة لمرئياتهم عدل بعض الفقرات واستبدل بعضها، ووفقًا لذلك أصبحت الأداة مناسبة لتحديد مدى أهمية طرق تقويم أعضاء هيئة التدريس وأساليبه ومدى استخدامها في الجامعات السعودية.

كما تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الفا «كرونباخ Cronbach Alpha ، وأظهرت النتيجة أن طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه تميزت بدرجتي ثبات بلغت ٠,٧١ لمدى الأهمية، و ٠,٨٧ لمدى الاستخدام على التوالي، بينما تميزت طرق تقويم البحث العلمي وأساليبه بدرجتي ثبات بلغت ٠,٧٢ لمدى الأهمية و٠,٨١ لمدى الاستخدام، وتميزت أيضًا طرق تقويم خدمة الجامعة والمجتمع وأساليبه بدرجتي ثبات بلغت ٠,٨٠ لمدى الأهمية و ٠,٨٧ لمدى الاستخدام.

وقام الباحثان بتوزيع ٢٢٧ استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، عاد منها ٢٠٨ تمثل نسبة ٩١,٦٢٪ من مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف تفصيلي طبقًا لمتغيرات الدراسة،

حيث يبين جدول رقم ٢ أن عدد عمداء الكليات الذين أجابوا عن استبانة هذه الدراسة بلغ ٢٩ عميدًا، بينما أجاب عنها من رؤساء الأقسام ١٧٩ رئيس قسم، كما يتضح أن ٨٥ متخصصًا في الحقل الأدبي، ١٤٩ في الحقول العلمية، وأجاب من جامعة الملك سعود ٨٥ عميدًا ورئيس قسم، ومن جامعة الملك فهد ٢٣ عميدًا ورئيس قسم أيضًا، ومن جامعة الملك عبدالعزيز ٧٣ عميدًا ورئيس قسم، ومن جامعة أم القرى ٢٦ عميدًا ورئيس قسم.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الوظيفة ونوع التخصص والجامعة.

المتغير	النـــوع	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	عميد كليـــة	٢٩	١٣,٩
	رئيس قسم	١٧٩	٨٦,١
المجمـــوع		٢٠٨	١٠٠
نوع التخصص	أدبـــي	٥٨	٢٨,٠
	علمـــي	١٤٩	٧٢,٠
المجمـــوع		٢٠٧	١٠٠
الجامعة	جامعة الملك سعود	٨٥	٤١,١
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٢٣	١١,١
	جامعة الملك عبدالعزيز	٧٣	٣٥,٣
	جامعة أم القرى	٢٦	١٢,٦
المجمـــوع		٢٠٧	١٠٠

نتـائـج الدراســـة

استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والرتب rank ، والنسب المئوية لتحديد درجة أهمية واستخـدام كل فقـرة من فقـرات طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. توضح جداول

رقم ٣ـ٥ أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقـويم الأداء التدريسي، والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع، لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية.

واستخـدم اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات النظر بين عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بتحديد درجة أهمية واستخدام كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي، والبحثي، وخدمة الجامعة والمجتمع. وأظهرت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ماعـدا ثلاث فقـرات يوضحهـا جدول رقم ٦، حيث تعـود فقرة (٦) إلى تقويـم الأداء التدريسي، بينما تعود الفقرتان (١٧، ٢٦) إلى تقويم الأداء البحثي.

واستخـدم اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات نظر المتخصصين في الحقول الأدبية والعلمية تجاه أهمية واستخدام كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع. وأظهرت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهم، ماعدا (٦) فقرات يوضحها جدول رقم ٧، حيث تعود الفقرات (١، ٥، ٨، ٩، ١٢) إلى تقويم الأداء التدريسي، وترجع الفقرة ٢٠ إلى تقويم الأداء البحثي.

وتم استخـدام أسلوب تحليل التبـاين لتحـديد الفروق بين وجهات نظر منسوبي الجامعات تجاه أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي، والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع. يوضح جدول رقم ٨ نتائج تحليل التباين، ومنه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعات، عدا أهمية تقويم الأداء البحثي فلم تكن دالة إحصائيًا. وتم استخدام اختبار «شيفي» Scheffe لتحديد الفروق بين متوسطات منسوبي الجامعات من عمداء كليات ورؤساء أقسام. ويظهر جدول رقم ٩ الفروق بين متوسطات أهمية واستخدام تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع.

جدول رقم ٣. طرق وأساليب تقويم الوظيفة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	%	مهمة ت	%	غير مهمة ت	%	ن	المتوسط	الرتبة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	%	تستخدم أحيانًا ت	%	لا تستخدم ت	%
١- تقويم الطلاب الفصلي المنتظم لكفاءة عضو هيئة التدريس	٢٠٨	١,٦٥٩	١٠	٨٥	٤٠,٩	١٠٩	٥٢,٤	١٤	٦,٧	٢٠٨	٢,٢٤٥	١٢	٣٩	١٨,٨	٧٩	٣٨	٩٠	٤٣,٢
٢- آراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة	٢٠٧	١,٩٤٢	١٥	٤٤	٢١,٣	١٣١	٦٣,٣	٣٢	١٥,٤	٢٠٤	٢,٤٠٧	١٥	١٦	٧,٨	٨٩	٤٣,٦	٩٩	٤٨,٦
٣- الزيارات الصفية التي يقوم بها رئيس القسم أو بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم لعضو هيئة التدريس أثناء المحاضرات	٢٠٢	٢,٥٠٠	١٦	١٦	٧,٩	٦٩	٣٤,٢	١١٧	٥٧,٩	٢٠٢	٢,٨١٧	١٦	٥	٢,٥	٢٧	١٣,٤	١٧	٨٤,١
٤- آراء زملاء العمل في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة	٢٠٥	١,٩١٧	١٢	٣٧	١٨	١٤٨	٧٢,٢	٢٠	٩,٨	٢٠٤	٢,٣٥٨	١٤	١٤	٦,٩	١٠٣	٥٠,٥	٨٧	٤٢,٦
٥- علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب	٢٠٨	١,٤٧٦	٧	١١٤	٥٤,٨	٨٩	٤٢,٨	٥	٢,٤	٢٠٧	٢,٢٤	٦	٤٩	٢٣,٧	١٠٤	٥٠,٢	٥٤	٢٦,١
٦- علاقة عضو هيئة التدريس بزملائه في العمل	٢٠٧	١,٤٦٤	٦	١١٦	٥٦	٨٦	٤١,٥	٥	٢,٥	٢٠٨	١,٨٢٧	٥	٦٤	٣٠,٨	١١٦	٥٥,٧	٢٨	١٣,٥

تابع ـ جدول رقم ٣. طرق وأساليب تقويم الوظيفة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد	الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	مدى أهمية الفقرة						ن	المتوسط	الرتبة	مدى استخدام الفقرة					
					مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة					تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم	
					ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧ـ	أداء الطلاب في الامتحانات	٢٠٧	١,٨٧٤	١١	٥٦	٢٧	١٢١	٥٨,٥	٣٠	١٤,٥	٢٠٧	٢,١٥٥	١٠	٤٩	٢٣,٧	٧٧	٣٧,٢	٨١	٣٩,١
٨ـ	تقويم رئيس القسم	٢٠٨	١,٤٩٥	٨	١٠٩	٥٢,٤	٩٥	٤٥,٧	٤	١,٩	٢٠٧	١,٥١٧	١	١١٦	٥٦	٧٥	٣٦,٣	١٦	٧,٧
٩ـ	تقويم عميد الكلية	٢٠٦	١,٩٢٣	١٣	٥٨	٢٨,١	١٠٦	٥١,٥	٤٢	٢٠,٤	٢٠٢	١,٧٦٢	٣	٨١	٤٠,١	٨٨	٤٣,٦	٣٣	١٦,٣
١٠ـ	تطوير وتحديث المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها	٢٠٣	١,٢٧٠	٢	١٥١	٧٤,٤	٤٩	٢٤,١	٣	١,٥	٢٠٣	٢,٠٣٩	٧	٤٧	٢٣,٢	١٠١	٤٩,٨	٥٥	٢٧,٠
١١ـ	إقبال الطلاب على المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها	٢٠٥	١,٩٤١	١٤	٥٤	٢٦,٣	١٠٩	٥٣,٢	٤٢	٢٠,٥	٢٠٥	٢,٣٢٧	١٣	٢٩	١٤,٢	٨٠	٣٩	٩٦	٤٦,٨
١٢ـ	الالتزام بمواعيد المحاضرات	٢٠٨	١,١٤٤	١	١٨١	٨٧	٢٤	١١,٦	٣	١,٤	٢٠٨	١,٥٥٨	٢	١١٩	٥٧,٢	٦٢	٢٩,٨	٢٧	١٣
١٣ـ	الوجود أثناء الساعات المكتبية	٢٠٨	١,٣٠٨	٣	١٤٨	٧١,٢	٥٦	٢٦,٩	٤	١,٩	٢٠٨	١,٧٩٨	٤	٧٣	٣٥,١	١٠٤	٥٠	٣١	١٤,٩
١٤ـ	رغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا	٢٠٧	١,٣٧٧	٥	١٣٧	٦٦,١	٦٢	٣٠	٨	٣,٩	٢٠٦	٢,١٣٦	٩	٤٤	٢١,٣	٩٠	٤٣,٧	٧٢	٣٥
١٥ـ	الإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه	٢٠٧	١,٣٦٢	٤	١٣٦	٦٥,٧	٦٧	٣٢,٤	٤	١,٩	٢٠٦	٢,٠٥٣	٨	٥٢	٢٥,٢	٩١	٤٤,٢	٦٣	٣٠,٦
١٦ـ	التقويم الذاتي	٢٠٧	١,٥٣٢	٩	١١٣	٥٤,٦	٧٨	٣٧,٧	١٦	٧,٧	٢٠٧	٢,٢١٣	١١	٥٠	٢٤,٢	٦٣	٣٠,٤	٩٤	٤٥,٤

ت = التكرار.

٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٤ . طرق وأساليب تقويم الوظيفة البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	مدى أهمية الفقرة									مدى استخدام الفقرة								
	ن	المتوسط	الرتبة	مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		ن	المتوسط	الرتبة	تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٦ـ التقويـم الذاتي	٢٠٧	١,٥٣٢	٩	١١٣	٥٤,٦	٧٨	٣٧,٧	١٦	٧,٧	٢٠٧	٢,٢١٣	١١	٥٠	٢٤,٢	٦٣	٣٠,٤	٩٤	٤٥,٤
١٧ـ النشر في مختلف المجلات	٢٠٨	٢,٨٧٥	٩	٧٢	٣٤,٦	٩٠	٤٣,٣	٤٦	٢٢,١	٢٠٨	٢,٠٦٧	٨	٥٠	٢٤	٩٤	٤٥,٢	٦٤	٣٠,٨
١٨ـ النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة	٢٠٨	١,١٢٠	١	١٨٣	٨٨	٢٥	١٢	–	–	٢٠٨	١,٢٩٣	١	١٥٣	٧٣,٦	٤٩	٢٣,٦	٦	٢,٨
١٩ـ البحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر	٢٠٣	٢,٣١٠	١٠	٢٣	١١,٣	٩٤	٤٦,٣	٨٦	٤٢,٤	٢٠١	٢,٦٢٢	١٠	١٤	٧	٤٨	٢٣,٨	١٣٩	٦٩,٢
٢٠ـ البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية	٢٠٨	١,٥٣٤	٤	١٠١	٤٨,٦	١٠٣	٤٩,٥	٤	١,٩	٢٠٨	١,٨٢٢	٥	٦٧	٣٢,٢	١١١	٥٣,٤	٣٠	١٤,٤
٢١ـ البحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر	٢٠٨	١,٣٦٠	٢	١٣٣	٦٣,٩	٧٥	٣٦,١	–	–	٢٠٨	١,٥٠٥	٢	١١١	٥٣,٤	٨٩	٤٢,٨	٨	٣,٨
٢٢ـ الاستشهاد بمؤلفات وأبحاث عضو هيئة التدريس في مؤلفات أو أبحاث منشورة	٢٠٧	١,٦١٤	٦	٩٥	٤٥,٩	٩٧	٤٦,٩	١٥	٧,٢	٢٠٥	٢,١٥٦	٩	٥١	٢٤,٩	٧١	٣٤,٦	٨٣	٤٠,٥
٢٣ـ الكتب المؤلفة (كمؤلف منفرد أو أساسي)	٢٠٨	١,٤٠٩	٣	١٢٦	٦٠,٦	٧٩	٣٨	٣	١,٤	٢٠٨	١,٦٤٩	٣	٩٤	٤٥,٢	٩٣	٤٤,٧	٢١	١٠,١
٢٤ـ الكتب المؤلفة (كمؤلف ثان)	٢٠٨	١,٦٠٦	٥	٩٠	٤٣,٣	١١٠	٥٢,٩	٨	٣,٨	٢٠٨	١,٧٥٥	٤	٧٢	٣٤,٦	١١٥	٥٥,٣	٢١	١٠,١
٢٥ـ مقالات أو فصول في كتب مطبوعة	٢٠٨	١,٧١٢	٨	٧٢	٣٤,٦	١٢٤	٥٩,٦	١٢	٥,٨	٢٠٧	١,٩٣٢	٧	٥٦	٢٧	١٠٩	٥٢,٨	٤٢	٢٠,٢
٢٦ـ الكتب والمقالات المترجمة	٢٠٨	١,٦٤٤	٧	٨٥	٤٠,٩	١١٢	٥٣,٨	١١	٥,٣	٢٠٧	١,٩٢٣	٦	٥٦	٢٧,١	١١١	٥٣,٦	٤٠	١٩,٣

ت = التكــرار. ٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٥. طرق وأساليب تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	مدى أهمية الفقرة									مدى استخدام الفقرة								
	ن	المتوسط	الرتبة	مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		ن	المتوسط	الرتبة	تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٧ـ المشاركة في لجان القسم	٢٠٨	١,٣٠٣	١	١٤٦	٧٠,٢	٦١	٢٩,٣	١	٠,٥	٢٠٨	١,٧٠٧	١	٨٥	٤٠,٩	٩٩	٤٧,٦	٢٤	١١,٥
٢٨ـ المشاركة في لجان الكلية أو الجامعة	٢٠٨	١,٤٢٣	٤	١٢٠	٥٧,٧	٨٨	٤٢,٣	—	—	٢٠٨	١,٧٥٥	٢	٧٢	٣٤,٦	١١٥	٥٥,٣	٢١	١٠,١
٢٩ـ المشاركة في الإرشاد الأكاديمي	٢٠٨	١,٣٦٥	٢	١٣٧	٦٥,٩	٦٦	٣١,٧	٥	٢,٤	٢٠٦	١,٨٤٥	٣	٧٥	٣٦,٤	٨٨	٤٢,٧	٤٣	٢٠,٩
٣٠ـ الإشراف على طلاب الدراسات العليا	٢٠٣	١,٤٠٨	٣	١٢٧	٦٢,٦	٦٩	٣٤	٧	٣,٤	٢٠٠	١,٨٩٠	٥	٦٤	٣٢	٩٤	٤٧	٤٢	٢١
٣١ـ الإشراف على اللجان الطلابية مثل اللجنة الثقافية واللجنة الاجتماعية	٢٠٢	١,٩١٠	٨	٥٠	٢٤,٨	١٢٠	٥٩,٤	٣٢	١٥,٨	٢٠٢	٢,١٨٨	٦	٣٢	١٥,٨	١٠٠	٤٩,٥	٧٠	٣٤,٧
٣٢ـ المشاركة في أعمال القسم	٢٠٨	١,٦١٠	٥	٩٠	٤٣,٣	١٠٩	٥٢,٤	٩	٤,٣	٢٠٨	١,٨٨٥	٤	٥٨	٢٧,٩	١١٦	٥٥,٨	٣٤	١٦,٣
٣٣ـ تقديم الاستشارات سواء للمؤسسات الحكومية أو القطاع الخاص	٢٠٨	١,٧٣٥	٧	٧٧	٣٧	١٠٩	٥٢,٤	٢٢	١٠,٦	٢٠٨	٢,٢٣٠	٧	٢٨	١٣,٥	١٠٤	٥٠	٧٦	٣٦,٥
٣٤ـ المشاركة في المحاضرات والندوات العامة	٢٠٧	١,٧٢٩	٦	٧٠	٣٣,٨	١٢٣	٥٩,٤	١٤	٦,٨	٢٠٦	٢,٢٥٧	٨	٣٠	١٤,٦	٩٣	٤٥,١	٨٣	٤٠,٣
٣٥ـ المشاركة في برامج الإذاعة والتلفاز	٢٠٣	٢,١٩٢	٩	٢١	١٠,٣	١٢٢	٦٠,١	٦٠	٢٩,٦	٢٠٢	٢,٥٦٤	٩	١٠	٥	٦٨	٣٣,٧	١٢٤	٦١,٣
٣٦ـ الكتابة في الصحافة المحلية	٢٠٧	٢,٢٣٧	١٠	٢٢	١٠,٦	١١٤	٥٥,١	٧١	٣٤,٣	٢٠٦	٢,٥٩٧	١٠	٨	٣,٩	٦٧	٣٢,٥	١٣٧	٦٣,٦

ن = التكرار.

٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٦. اختبار كا² لمعرفة اختلاف وجهات النظر بين العمداء ورؤساء الأقسام تجاه الطرق والأساليب التي يقوِّم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

عدد	الفقرات	المجموعة	مدى أهمية الفقرة									مدى استخدام الفقرة							
			مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		درجة الحرية	كا²	الدلالة	تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم		كا²	الدلالة
			ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦	علاقة عضو هيئة التدريس بزملائه في العمل	رؤساء الأقسام	٩٩	٥٥,٦	٧٤	٤١,٦	٥	٢,٨	٢	٠,٨٦	٠,٦٥	٢٣	٢٦,٨	١٠٧	٥٩,٨	٢٤	١٣,٤	١٠,٢٢	٠,٠١*
		العمداء	١٠	٣٤,٥	١٧	٥٨,٦	٢	٦,٩				١٦	٥٥,٢	٩	٣١,٠	٤	١٣,٨		
١٧	النشر في مختلف المجلات	رؤساء الأقسام	٦٣	٣٥,٢	٨٣	٤٦,٤	٣٣	١٨,٤	٢	١٠,٨٤	٠,١*	٤٥	٢٥,٢	٨٤	٤٦,٩	٥٠	٢٧,٩	٤,٨٦	٠,٠٩
		العمداء	٩	٣١,٠	٧	٢٤,٢	١٣	٤٤,٨				٥	١٧,٢	١٠	٣٥,٥	١٤	٤٨,٣		
٢٦	الكتب والمقالات المترجمة	رؤساء الأقسام	٦٨	٣٧,١	١٠١	٥٦,٤	١٠	٥,٥	٢	٤,٤	٠,١١	٤٢	٢٣,٦	٩٩	٥٥,٦	٣٧	٢٠,٨	٧.٩٧	٠,٠٢*
		العمداء	١٧	٥٨,٦	١١	٣٧,٩	١	٣,٥				١٤	٤٨,٣	١٢	٤١,٤	٣	١٠,٣		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم ٧. اختبار كا² لمعرفة اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول العلمية والأدبية حول أهمية واستخدام الطرق والأساليب التي يقوم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

عدد	الفقرات	التخصص	مدى أهمية الفقرة									مدى استخدام الفقرة							
			مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		درجة الحرية	كا²	مستوى الدلالة	تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم		كا²	مستوى الدلالة
			ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١-	تقويم الطلاب الفصلي المنتظم لكفاءة عضو هيئة التدريس	أدبي	٢١	٣٦,٢	٢٨	٤٨,٣	٩	١٥,٥	٢	٩,٨	٠,٠١*	٥	٨,٦	١٩	٣٢,٨	٣٤	٥٨,٦	٩,٦٦	٠,٠١*
		علمي	٦٣	٤٢,٢	٨١	٥٤,٤	٥	٣,٤				٣٤	٢٢,٨	٦٠	٤٠,٣	٥٥	٣٦,٩		
٥-	علاقة عضو هيئة التدريس	أدبي	٣٠	٥١,٧	٢٧	٤٦,٥٥	١	١,٧	٢	٠,٥٢	٠,٧٧	٩	١٥,٢	٢٦	٤٤,٨٣	٢٣	٣٩,٦٦	٨,٣٢	٠,٠٢*
		علمي	٨٣	٥٥,٧	٦٢	٤١,٦	٤	٢,٦٨				٤٠	٢٧,٣	٧٧	٥٢,٣	٣١	٢٠,٩٤		
٨-	تقويم رئيس القسم	أدبي	٢٨	٤٨,٣	٢٨	٤٨,٣	٢	٣,٤	٢	١,٣	٠,٥٢	٢٧	٤٧,٤	٢١	٣٦,٨	٩	١٥,٨	٨,٩٦	٠,٠١*
		علمي	٨٠	٥٣,٧	٦٧	٤٥,٠	٢	١,٣				٨٩	٥٩,٧	٥٤	٣٦,٢	٦	٤,٠٣		
٩-	تقويم عميد الكلية	أدبي	١٥	٢٦,٣	٢٩	٥٠,٩	١٣	٢٢,٨	٢	٠,٤٣	٠,٨	١٧	٢٩,٨	٢٥	٤٣,٩	١٥	٢٦,٣	٧,٥٧	٠,٠٢*
		علمي	٤٣	٢٩,١	٧٧	٥٢	٢٨	١٨,٩				٦٤	٤٤,٤	٦٣	٤٣,٨	١٧	١١,٨		

تابع جدول رقم٧. اختبار كا² لمعرفة اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول العلمية والأدبية حول أهمية واستخدام الطرق والأساليب التي يقوم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

عدد الفقرات	التخصص	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	%	مهمة ت	%	غير مهمة ت	%	درجة الحرية	كا²	الدلالة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	%	تستخدم أحيانًا ت	%	لا تستخدم ت	%	كا²	الدلالة
١٢ـ الالتزام بمواعيد المحاضرات	أدبي	٤٨	٨٢,٨	٧	١٢,٠	٣	٥,٢	٢	٧,٨٩	٠,٠٢*	٣٠	٥١,٧	١٦	٢٧,٦	١٢	٢٠,٧	٤,١٧	٠,١٢
	علمي	١٣٢	٨٨,٦	١٧	١١,٤	-	-				٨٩	٥٩,٧	٤٥	٣٠,٢	١٥	١٠,١		
٢٠ـ البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية	أدبي	٣٥	٦٠,٣	٢١	٣٦,٢	٢	٣,٥	٢	٦,٣٥	٠,٠٤*	١٨	٣١,٠	٢٦	٤٤,٨	١٤	٢٤,٢	٧,١٢	٠,٠٣*
	علمي	٦٥	٤٣,٦	٨٢	٥٥,١	٢	١,٣				٤٩	٣٢,٩	٨٥	٥٧,١	١٥	١٠,٠		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم ٨. تحليل التباين لمعرفة أثر متغير نوع الجامعة على أهمية واستخدام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	نوع طرق تقويم أهمية الوظيفة وأساليبها
	بين المجموعات	٣	١٥٥,٥٣٠	٥١,٨٤٣	٣,٢٥	٠,٠٢*	١١٠٥,١٥٧	٣٦٨,٣٨٦	١٠,٣٠	٠,٠٠١***	تقويم أهمية وظيفة التدريس واستخدامها
	داخل المجموعات	٢٠٣	٣٢٣٥,٤٢٣	١٥,٩٣٨			٧٢٦١,١١٤	٣٥,٧٦٩			
	الكلي	٢٠٦	٣٣٩٠,٩٥٧	—			٨٣٦٦,٢٧٠	—			
الجامعة	بين المجموعات	٣	٤٢,٧٩٥	١٤,٢٦٥	١,٥	٠,٢	٢١١,٧٠٠	٧٠,٥٦٧	٤,٥١	٠,٠١**	تقويم أهمية وظيفة البحث العلمي واستخدامها
	داخل المجموعات	٢٠٣	١٩٣٥,٩٤٠	٩,٥٣٧			٣١٧٣,٧٠٠	١٥,٦٣٤			
	الكلي	٢٠٦	١٩٧٨,٧٣٤	—			٣٣٨٥,٤٠٠	—			
	بين المجموعات	٣	١١٥,٠١٢	٣٨,٣٣٧	٢,٦٣	٠,٠٥*	٣٦٦,٤٥٢	١٢٢,١٥٠	٥,٠٥	٠,٠١**	تقويم أهمية وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع واستخدامها
	داخل المجموعات	٢٠٣	٢٩٦٠,٧٣٧	١٤,٥٨٥			٤٩١١,٢٩٧	٢٤,١٩٤			
	الكلي	٢٠٦	٣٠٧٥,٧٤٩	—			٥٢٧٧,٧٤٩	—			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول رقم ٩. نتيجة اختبار «شيفي» لتحديد الفروق بين متوسطات أهمية واستخدام تقويم لأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع.

الجامعة	نوع الأداء	متوسط درجة الأهمية	متوسط درجة الاستخدام
جامعة الملك سعود	تدريسي	٢٧	٣٣,٧٩
	بحثي	١٥,٧٣	١٧,٨١
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٩,١٣	٢٣,١٨
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	تدريسي	٢٤,٨٠	٢٦,٩٦
	بحثي	١٥,٥٧	١٦,٨٧
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٧,١٣	١٩,٥٧
جامعة الملك عبدالعزيز	تدريسي	٢٥,٥٠	٣٤,١٩
	بحثي	١٦,٥٦	١٩,٥٢
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٨,٦٣	٢٣,٦٨
جامعة أم القرى	تدريسي	٢٥	٣٠,٨٨
	بحثي	١٦,٦٩	١٩,٦٥
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٧,٣١	٢١,٣١

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

ينص سؤال البحث الأول على: ما الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي، والبحثي، وخدمة الجامعة والمجتمع، وما مدى أهمية استخدامها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام؟

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٣ يمكن الإجابة عن هذا التساؤل حيث حدّد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه، وقوموا درجة استخدامها في الجامعات السعودية موضوع الدراسة، وتم ترتيبها حسب أهميتها وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات الحاصلة على الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: الالتزام بمواعيد المحاضرات، وتطوير وتحديث المقررات الدراسية التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها، والوجود أثناء الساعات المكتبية. وبالنظر إلى رتبها عند الاستخدام، يظهر أن الأولى من حيث الأهمية حصلت على الرتبة الثانية من حيث الاستخدام، والثانية في الأهمية نالت الرتبة السابعة في الاستخدام، والثالثة في الأهمية حازت على الرتبة الرابعة في الاستخدام. لعل السبب في تقدم تلك الفقرات إلى الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية يعود إلى ضرورة التزام الأستاذ الجامعي بحضور محاضراته في أوقاتها المحددة، وتطوير المقررات وتحديثها وفقًا للمستجدات العلمية والحاجات المجتمعية الحادثة، والوجود في المكتب لاستقبال من يحتاج المساعدة من الطلاب في الساعات المكتبية المقررة. وبما أن الوظيفة الرئيسة للجامعات السعودية حاليًا هي الوظيفة التدريسية، فقد وفق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في تحديد الفقرات الثلاث الرئيسة لتقويم الأداء التدريسي تحديدًا يبرز تطلعاتهم إلى تحقيق الأهداف التدريسية بفعالية عالية.

أما الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من حيث الأهمية فهي: إقبال الطلاب على المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها، وآراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة، والزيارات الصفية التي يقوم بها رئيس القسم أو بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم لعضو هيئة التدريس أثناء المحاضرات. وبمقارنتها برتبها عند الاستخدام، ظهر أن الفقرة الرابعة عشرة في الأهمية نالت الرتبة الثالثة عشرة في الاستخدام. لعل ذلك يدل على تراجع أهميتها في الجامعات موضوع الدراسة بخاصة وفي البيئة العربية بعامة، نظرًا للانطباع السائد مؤخرًا في الأوساط الأكاديمية التي تطبق نظام الساعات المقررة الذي يشير إلى تساهل عضو هيئة التدريس الذي يكثر عنده الطلاب في منحهم درجات أعلى مما يستحقون. أما الفقرتان الحاصلتان على الرتبتين الخامسة عشرة والسادسة عشرة في الأهمية، فقد حصلتا على الرتبة نفسها في

الاستخـدام، وهذا يعني أن آراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس والزيارات الصفية تعد قليلة الأهمية فيما يتعلق بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة «بيتر سلدن.»

ويظهر من النتائج التي أوضحها جدول رقم ٤ أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق تقويم الوظيفة البحثية وأساليبه، وقوّموا درجة استخـدامهـا، ورتبت حسب أهميتهـا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات الحـاصلة على الـرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي. تلك الفقرات حصلت على الرتب نفسها في الاستخدام، وهذا يعني أنها تستخدم حاليًا بدرجة عالية، كما أنها ذات أهمية في المستقبل. وربما يعود ذلك إلى أن النشر في المجلات المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفـة تعد أفضل الطرق وأكثرها دقة وموضوعية للحكم على نتاج عضو هيئة التدريس البحثي بطريقة علمية.

أمـا الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة من حيث الأهمية فيما يتعلق بالأداء البحثي فهي: مقالات أو فصول في كتب مطبوعة، والنشر في مختلف المجلات، والبحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر. وبالرجوع إلى رتبها في الاستخدام، ظهر أن الفقرة الحائزة على الرتبة الثامنة في الأهمية حازت على الرتبة السابعة في الاستخدام، بينما نالت الفقرة التاسعة في الأهمية الرتبة الثامنة في الاستخدام، بمعنى أنهما يستخدمان حاليًا مع أنهما قليلتا الأهمية في المستقبل. لعل ذلك يعود إلى أن النشر في الكتب، أو في مختلف المجلات، لا يدل على تميز عضو هيئة التدريس في مجاله، بالإضافة إلى أنها لا تعطي حكمًا دقيقًـا تجاه نتـاجه في التخصص الذي ينتمي إليه لعدم خضوعها لمحكات علمية مقارنة بالمجـلات العلمية المحكمـة والمتخصصـة. أمـا الفقرة العاشرة من حيث الأهمية، فقد حصلت على الـرتبة نفسها في الاستخدام. قد يعود ذلك إلى أن البحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر لا تعد نتاجًا علميًا يمكن الحكم عليه بموضوعية كنتاج لعضو هيئة التدريس مقارنة بما ينشر في المجلات العلمية المحكمة والمتخصصة.

وبينت النتائج التي أوضحها جدول رقم ٥ أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع، وقوّموا درجة استخدامها، وتم ترتيبها حسب أهميتها وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات التي نالت الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: المشاركة في لجان القسم، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي، والإشراف على طلاب الدراسات العليا. وبالنظر إلى رتبها في الاستخدام، ظهر أن الفقرة الأولى في الأهمية حازت على الرتبة نفسها في الاستخدام، بمعنى أن المشاركة في لجان القسم تعد ضرورة يستوجب القيام بها لتسيير أمور القسم لأن القرارات الأكاديمية تتخذ على مستوى الأقسام في المقام الأول. أما الفقرة الحاصلة على المرتبة الثانية من حيث الأهمية. فنالت الرتبة الثالثة من حيث الاستخدام، بينما حازت المرتبة الثالثة في الأهمية المرتبة الخامسة في الاستخدام. لعل السبب في تقدمهما في مجال الأهمية يعود إلى أن الإرشاد الأكاديمي والإشراف على طلاب الدراسات العليا ستزداد أهمية استخدامها في المستقبل، يؤيد ذلك الحاجة الملحة إلى مساعدة الطلاب للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

أما الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة أهمية في تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع فهي: الإشراف على اللجان الطلابية، والمشاركة في برامج الإذاعة والتلفاز، والكتابة في الصحافة المحلية. وبمقارنتها برتبها عند الاستخدام ظهر أن الفقرة الثامنة في الأهمية حازت على الرتبة السادسة في الاستخدام، وهذا يعني أن الإشراف على اللجان الطلابية يستخدم بدرجة متوسطة حاليًا مع أنه قليل الأهمية في المستقبل من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. أما الفقرتان الحائزتان على الرتبتين التاسعة والعاشرة فقد نالتا نفس الرتبتين في الاستخدام، بمعنى أنهما قليلتا الاستخدام حاليًا والأهمية مستقبلاً.

ينص سؤال البحث الثاني على: هل تختلف وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومدى أهميتها باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة كعميد أو رئيس قسم، نوع الكلية، كونها أدبية أو علمية، الجامعة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل، بيَّنت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصـائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه تقويم أداء عضو هيئة التدريس، ما عدا ثلاث فقرات أوضحها جدول رقم ٦، حيث تعود فقرة (٦) إلى تقويم الأداء التدريسي، بينما تعود الفقرتان (١٧، ٢٦) إلى تقويم الأداء البحثي. ويظهر من فقرة (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بمدى استخدامها، بمعنى أن عمداء الكليات يرون أنها تستخدم دائمًا، بينما يرى رؤساء الأقسام أنها تستخدم أحيانًا، كما يتضح من الفقرتين (١٧، ٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر العمداء ورؤساء الأقسام تجاه مدى أهمية النشر في مختلف المجـلات، ومدى استخدام الكتب والمقالات المترجمة، بمعنى أن رؤساء الأقسام أعطوا النشر في مختلف المجلات درجة أهمية أكبر من عمداء الكليات، بينما أعطى العمداء الكتب والمقالات المترجمة درجة استخدام أكبر من رؤساء الأقسام.

كما أظهـرت نتـائج اختبار كا٢ اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول الأدبية والعلمية، حيث تبين عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ماعدا ست (٦) فقرات يوضحها جدول رقم ٧، حيث تعود الفقرات (١، ٥، ٨، ٩، ١٢) إلى تقويم الأداء التـدريسي، وتـرجـع الفقرة (٢٠) إلى تقويم الأداء البحثي، بمعنى أن المتخصصين في الحقول العلمية قوَّموا أهمية تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس واستخدامه بدرجة أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، كما يستخدم المتخصصون في الحقول العلمية علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب وتقويم رئيس القسم وعميد الكلية بدرجة أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، بالإضافة إلى أن المتخصصين في الحقول العلمية قوّموا التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات بدرجة أهمية واستخدام أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، ولكن المتخصصين في الحقول الأدبية قوموا البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات بدرجة أهمية واستخدام أكبر من زملائهم في الحقول العلمية.

ويوضح جدول رقم ٨ وجدول رقم ٩ نتائج تحليل التباين واختبار «شيفي» ومنهما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعات، عدا أهمية تقويم

الأداء البحثي، بمعنى أن منسوبي جامعة الملك فهد قوّموا أهمية واستخدام طرق وأساليب تقـويم الأداء التدريسي، وخدمة الجامعة والمجتمع بدرجة أكبر من غيرهم في الجامعات الأخرى، تلا ذلك جامعة أم القرى، ثم جامعة الملك عبدالعزيز من حيث الأهمية وجامعة الملك سعـود من حيث الاستخـدام، كما قوّم منسوبو جامعة الملك فهد استخدام طرق وأساليب الأداء البحثي بدرجة أكبر من غيرهم في الجامعات الأخرى، تلا ذلك منسوبو جامعة الملك سعود.

الخاتمـــــــــة

أظهرت نتائج هذه الدراسة بجانبيها النظري والميداني ضرورة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بطرق علمية موضوعية. يكمن تحقيق ذلك في استخدام طرق تقويمية عدة كتقويم الطلاب، والزملاء، ورئيس القسـم، والتقويم الذاتي، كما بينت نتائج الدراسة أن من أهم الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها ما يلي: مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات، والوجود أثناء الساعات المكتبية، والإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه، ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة طرق تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس ومن أهمهـا: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبـولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي، والبحوث المقدمة في المؤتمرات والنـدوات العلمية، والكتب المؤلفة كمؤلف ثانٍ لعل تحديد هذه الطرق يساعد صانعي القـرار في مؤسسات التعليم العالي في الحكم بموضوعية على أداء أعضاء هيئة التدريس البحثي. يؤيد ذلك وضوح تلك الطرق وإمكانية قياسها كميًا ونوعيًا.

وبينت نتائج الدراسة طرق تقويم خدمة الجامعة والمجتمع ومن أهمها: مدى المشاركة في لجان القسم، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي والإشراف على طلاب الدراسات العليا، والمشاركة في لجان الكلية أو الجامعة، والمشاركة في أعمال القسم الإدارية. والمؤمَّل أن تسهم

نتائج هذه الدراسة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بما يحقق أهداف الجامعات موضع الدراسة بخاصة والجامعات الأخرى بعامة، ويساعد على اتخاذ قرارات موضوعية فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية. وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح إيجاد نظام حوافز تشجيعية مادية ومعنوية للمبرزين من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون من خلال أدائهم المتميز في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث التدريسية والبحثية وخدمة الجامعة والمجتمع. قد يتمثل ذلك في منح علاوات تشجيعية وتحرير خطابات شكر وتقدير من أعلى سلطة مسؤولة في الجامعة، وتكريمهم في نهاية كل عام دراسي في حفل عام يقام لهذا الغرض.

المراجـــع

[١] كنعان، نواف. *القيادة الإدارية*. ط٢. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٢] أبوسن، أحمد إبراهيم. *الإدارة في الإسلام*. دبي: المطبعة العصرية، ١٩٨١م.

[٣] حسنين، علي محمد. *الرقابة الإدارية في الإسلام المبدأ والتطبيق، دراسة مقارنة*. ط١. القاهرة: دار الثقافة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٤] وحدة البحوث التربوية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، ع١ (يناير ١٩٨٢م)، ص ص١٠٩-١٤٥.

[٥] Miller, Richard I. *The Assessment of College Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

[٦] Whitman, Neal, and Elaine Weiss. "Faculty Evaluation: The Use of Explicit Criteria for Promotion, Retention, and Tenure." AAHE-ERIC Higher Education Research Report No. 2, American Association for Higher Education, 1982.

[٧] Mansor, Sana Ahmed. "An Assessment of the Current Practice of Teacher Evaluation in Saudi Arabia Universities and the Development of a Teacher Evaluation Program Based on This Study." Unpublished Ed. D. Dissertation, Portland State University, 1988.

[٨] Seldin, Peter. "Evaluating College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, College *Teaching and Learning." Preparing for new commitments*, 33 (Spring 1988), 47-56.

[٩] Saldin, Peter. *Changing Practices in Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

[١٠] Seldin, Peter. *Successful Faculty Evaluation Programs.* New York: Coventry Press, 1980.

[١١] Centra, John A. "Formative and Summative Evaluation: Parody of Paradox?" In *Techniques for Evaluating and Improving Instruction,* ed. L.M. Aleamoni. New Directions for Teaching and Learning, No. 31. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

[١٢] Centra, John A. "Effectiveness of Student Feedback in Modifying College Instruction." *Journal of Educational Psychology,* 63, No. 3 (1973) 395-401.

[١٣] Aleamoni, L. M. "The Usefulness of Student Evaluations in Improving College Teaching." *Instructional Science,* 7 (1978), 95-105.

[١٤] Mckeachie, W.J. "Student Ratings of Faculty: A Reprise." *Academe,* 65 (1979). 384-97.

[١٥] Marsh, H.W. "Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Baises, and Utility." *Journal of Educational Psychology,* 76, No. 5 (1984), 707-54.

[١٦] Gigliotti, R.J., and F. S. Buchtel. "Attributional Bias and Course Evaluations." *Higher Education Abstracts,* 25, No. 2 (Winter 1990), 211.

[١٧] العودة، أحمد سليمان. «التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٥، ١٦ (ربيع ١٩٨٨م)، ص ص ٢٢١-٢٣٣.

[١٨] Cintra, John. "Evaluating College Teaching: Some Reflections." *Department Advisor,* 5 (Winter 1990), 1-5.

[١٩] Blackburn, Robert T., and Mary Jo Clark. "An Assessment of Faculty Performance: Some Correlates between Administrator, Colleagues, Students, and Self-Ratings." *Sociology of Education,* 48, No.2 (Spring 1975), 242-56.

[٢٠] Boice, Robert. "How Chairs Deal with Faculty's Teaching Evaluation." *Department Advisor,* 4 (Winter 1989), 5-6.

[٢١] Marlin, James W., Jr. "Student Perception of End - of - Course Evaluations." *Journal of Higher Education,* 58 (Nov/Dec 1987), 704-16.

[٢٢] Feldman, Kenneth A. "Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers." *Reseach in Higher Education,* 30 (April 1989), 137-94.

Procedures for Evaluating Faculty Members' Performance in Saudi Universities from the Viewpoint of Deans and Chairmen

Mulaihan M. Athubaity* and Ali Saad Al-Karni**
**Assistant Professor and **Associate Professor,*
Department of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the significance and utilization of the procedures that are being used by Saudi universities for evaluating faculty members' performance.

To achieve this purpose, a questionnaire was developed and administered to the total population of this research which consisted of 227 deans and department chairmen at four randomly selected universities in Saudi Arabia. Statistical treatment of the data consisted of means, ranks, percentages, chi-square, and analysis of variance. Findings of the study indicated the necessity for evaluating faculty performance through various procedures such as students' evaluation, peer evaluation, self-evaluation, and chairman evaluation.

In respect of evaluating faculty teaching performance, study results showed that the most important components to be considered were: faculty punctuality for lectures, availability during office hours, creativity in teaching methods, and willingness of the faculty member to improve himself professionally. When evaluating faculty's research performance, the study showed that the most important elements to be evaluated were: publication in professional journals, published joint research articles, books published as a sole author, research papers submitted to professional conferences and meetings, and books published as a second author. In regards to evaluating faculty performance concerning university and community service, the findings of the study pointed out that the most significant elements to be considered were: participation in department committees, participation in student academic advising, supervising graduate students, and participation in college and university committees. Based on the findings of the study, researchers suggest that Saudi universities enact a system of incentive awards for distinguished faculty members who could through their outstanding performance contribute to the achievement of the major university functions – teaching, research, and community service.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٦٣-٤٩٤ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانيه الهرمية، والطريقة العشوائية، على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق

أفنان نظير دروزه

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس

ملخص البحث. كان لهذه الدراسة هدفان: الأول اختبار مدى فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بالنظرية الهرمية، والثاني اختبار مدى فعالية المحتوى التعليمي المنظم وفق هاتين النظريتين مقارنة بالمحتوى العشوائي. ولتحقيق هذين الهدفين، اختيرت عينة عشوائية من مستوى السنة الأولى الجامعية من كلية المجتمع المتوسطة التابعة لجامعة النجاح الوطنية بلغ عددها ٣٦ طالبًا وطالبة. وزعت العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: الأولى تلقت نصًا تعليميًا مكونًا من ألفيْ كلمة بعنوان: «الأسلوب العلمي في البحث،» ومنظمًا وفق نظرية رايجلوث التوسعية، والثانية تلقت النص نفسه ولكنه منظم وفق نظرية جانيه الهرمية، والثالثة تلقته بطريقة عشوائية.

وعلى اختبار لاحق قاس القدرة على تذكر المعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة، لم يستطع اختبار (ف) أن يظهر دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث. إلا أن الفحص اللاحق لمتوسطات المجموعات الثلاث بين أن مجموعة النظرية التوسعية حصلت على متوسط علامات أعلى من مجموعة النظرية الهرمية، على اختبار التذكر العام، والتطبيق، والاختبار الكلي الذي تضمن علامات الاختبارات الثلاثة مجتمعة؛ في حين حصلت مجموعة النظرية الهرمية على متوسط علامات أعلى من مجموعة النظرية التوسعية على اختبار التذكر الخاص فقط. كذلك فإن متوسط المجموعات التي تلقت المحتوى المنظم، سواءً كان وفق التنظيم التوسعي أو التنظيم الهرمي، كان أعلى من متوسط المجموعة التي تلقت المحتوى نفسه موضوعًا بطريقة عشوائية.

وبما أن النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بل أعطتنا فكرة عن اتجاه سير التعلّم؛ توصي الباحثة بإعادة هذه الدراسة نفسها، وإجراء غيرها باستخدام متغيرات أخرى قد يكون لها أثر على طريقة التنظيم: كقدرة الطالب، وحجم المحتوى التعليمي مثلاً، إذْ إن إجراء مثل هذه الدراسة وغيرها قد يعطينا فكرة عن الظروف والمواقف التعليمية التي تكون فيها نظرية فعالة دون غيرها، ولماذا.

مقدمــة

يحتل موضوع تنظيم محتوى المناهج والبرامج التعليمية مكانة كبيرة لدى واضعيها والمشرفين على تصميمها وإعدادها، وتزداد هذه المكانة أهمية خاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه وما يمتاز به من تقدم علمي، وتطور تقني، وتفجر معرفي وسكاني، حيث نرى كنتيجة لهذا التطور انتشار الحاسوب التعليمي في مجالات مختلفة من مجالات الحياة: كالمجالات التعليمية، والمجالات التجارية، والصناعية، والعسكرية، والطبيّة، والفضاء، وغيرها من مجالات المعرفة المختلفة. ولا يمكن أن يكون استخدام الحاسوب التعليمي فعالاً إلا إذا كانت برامجه فعالة، ولا تكون هذه البرامج فعالة إلا إذا صمِّمت بطريقة تتفق وخصائص الفرد المتعلم وطريقة خزن المعلومات في الذاكرة، ونظِّم محتواها بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين، وبأقل تكلفة اقتصادية.

وتنظيم المحتوى التعليمي يعني الطريقة التي تُتّبع في تجميع أجزاء المحتوى أو البرنامج التعليمي، وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزاء هذا المحتوى، والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى ذات علاقة، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها. ولتحقيق هذا الغرض، كان من الضروري لواضعي المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية أن يطرحوا على أنفسهم مجموعة من الأسئلة لدى قيامهم بعملية التنظيم.

من هذه الأسئلة على سبيل المثال: كيف سأنظم عناصر المحتوى التعليمي الذي سيدرَّس في فترة زمنية معينة؟ أيْ كيف سأرتّب الأفكار والمعلومات التي جاءت فيه، هل أبدأ بعرض الأفكار العامة أولاً ثم أتبعها بالأمثلة التي توضحها؟ أم أبدأ بعرض الأمثلة ثم أتبعها بالأفكار العامة؟ وأين ستأتي الفقرات التدريبية للممارسة؟ وأين مكان التغذية

الراجعة؟ وهل يحتاج النص إلى تفصيلات جانبية؟ وهل يحتاج إلى مقدمات وملخصات وخاتمات؟ وكيف سأربط الأفكار التي جاءت في هذا المحتوى بعضها ببعض؟ وما هو النسق الـذي سأتّبعـه؟ وكيف سترتبط الفكـرة «ا» بالفكـرة «ب» وأين موضع الفكرة «جـ» من كلتيهما؟ وكيف سترتبط هذه الأفكار مع أفكار أخرى في موضوعات أخرى ذات علاقة؟ إلى آخره من الأسئلة التي تتوارد إلى ذهن المصمم التعليمي [١].

ولـلإجـابة عن مثل هذه الأسئلة، قام علماء التعليم ومنهم علماء تصميم التعليم بابتكار نماذج ونظريات تتعلق بتنظيم المحتوى التعليمي، وتجريب هذه النماذج والنظريات، لاختبار مدى فعاليتها. والتجربة الحالية هي إحدى التجارب التي صمِّمت لتحقيق هذا الغرض.

ولعل المبرر لإجراء مثل هذه التجارب — بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المذكورة أعـلاه — هو أن علماء تصميم التعليم يعتقدون أن عملية تنظيم المحتوى التعليمي لا تساعد واضع المنهاج في إعداده لمنهاج تعليمي جيد ومنظم فحسب، بل وتساعد أيضًا كلًا من المعلم في تدريسـه، والـطالب في دراسته. فالمعلم — وخاصة المبتدىء — يستطيع بوسـاطة استخدام منهاج منظم أن يتّبع طرائق تدريسيّة تتفقُ والطريقة التي نظمت فيها المعلومـات وتسلسلت في الكتـاب المـدرسي، وتسـاعدُ أيضًا طلبنه على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية في أقصر وقت وجهد ممكنين. والطالب يستطيع بوساطة استخدام منهاج منظم أن يتّبع مهارات دراسية فعّالة تتفق والطريقة التي نُظّمت فيها المعلومات في الكتاب المدرسي أو في برنامج الحاسوب التعليمي بحيث تساعده على الفهم والاستيعاب والتعلم في أقصر وقت وجهد ممكنين. ناهيك عما تحققه عملية تنظيم المحتوى من مساعدة المتعلم على خزن المعلومات في ذاكرته بطريقة منظمة؛ مما يؤدي إلى تسارع تعلمه، ومن ثم إلى تحسين في عملية تعليمـه وتعلّمـه والعمـل على استمـرارها. وهناك فائدة أخرى لتنظيم المناهج والـبرامـج التعليمية، هي أنها تسـاعد التربويين الذين ينخرطون بمثل هذه العملية من التنـظيم على تطبيق نظريات التعلم من ناحية، ونـظريات التعليم من ناحية أخـرى والاستفادة منها بشكل يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف وخارجها.

ومن هنا فإن علماء تصميم التعليم بخاصة، وعلماء التعليم بعامة لا يزالون يعكفون على ابتكار النظريات التي تساعدهم على تنظيم محتوى المناهج الدراسية والبرامج التعليمية بالشكل الفعال. ولعل أحدث هذه النظريات ما عرف باسم نظرية «رايجلوث التوسعية،» تلك النظرية التي تتناول بالتنظيم محتوى منهاج شامل وكامل، وفق أسس منطقية تساعد المتعلم على تعلمه بالشكل الأفضل. وهذه النظرية هي التي أرادت الباحثة اختبار مدى صدقها وفعاليتها عن طريق إجراء هذه التجربة المتواضعة.

خلفية نظرية عامة

ابتكرت نماذج ونظريات في علم تنظيم التعليم واستخدمت كطرائق في تنظيم محتوى المـادة التعليمية من ناحية، وتعليمها من ناحية أخرى، على افتراض أن تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة منطقية يساعد المتعلم على فهم المعلومات المتعلمة واستيعابها وخزنها في الذاكرة بطريقة تسهل عليه استرجاعها، وتوظيفها، والإفادة منها في المستقبل؛ كما تساعد المعلم من ناحية أخرى على التدريس بطريقة منظمة ومتسلسلة [٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩].

تعرّف نماذج تصميم التعليم بأنها تلك المبادىء الإجرائية prescriptive principles التي تصور كيفية ترتيب معلومات المحتوى التعليمي بشكل منطقي يتسلسل من البسيط إلى المركب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المادي المحسوس إلى المجرد اللامحسوس، آخذة بعين الاعتبار الخصائص السيكلوجية للمتعلم وما يتحلى به من قدرات عقلية، وخلفية تعلميّة، ومستوى دافعية إلخ . . ، ومنطق المادة الدراسية وكيفية تسلسلها وتنظيمها، وما تتضمنه من معلومات متنوعة: كالمفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والحقائق، وحجم هذه المعلومات، ومستوى صعوبتها، إلى غير ذلك من خصائص المادة الدراسية [٩].

في حين تعـرف اسـتراتيجيات التعليم instructional strategies بأنها تلك الطرائق التدريسية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف لتعليم ما جاء في محتوى المادة الدراسية من مفاهيم ومبادىء وإجراءات وحقائق بطريقة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة [١٠؛ ١١، ص ص ١٩٦-٢٢٤].

هذه النماذج أو النظريات، سواءً ما جاء منها في تنظيم المحتوى التعليمي أو تعليمه، فقد استخدمت لتنظيم التعليم على مستويين هما:

١ ـ التنظيم التعليمي على المستوى المصغر micro level of instruction .

٢ ـ التنظيم التعليمي على المستوى الموسع macro level of instruction .

تعرف نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى المصغر بأنها تلك المبادىء الإجرائية التي تستخدم لتنظيم عدد صغير ومحدود من المفاهيم أو المبادىء أو الإجراءات أو الحقائق، وتعليمها فرادى في مدة زمنية قصيرة نسبيًا تقدر بحصة دراسية قد تتراوح من ٤٥ دقيقة كما في الحصص المدرسية، إلى ١٨٠ دقيقة كما في المحاضرات الجامعية والدراسات العليا.

من هذه النماذج والنظريات ما عرف باسم نظرية العناصر التعليمية «لدافيد ميرل» component display theory ، حيث تعتبر هذه النظرية، نظرية في تنظيم المحتوى التعليمي، وتعليمه في آن واحد؛ إذْ إنها وضعت هذه النظرية طرائق تعليمية لأربعة أنواع من المحتوى التعليمي هي: المفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والحقائق؛ واستعملت هذه الطرائق أساسًا لتنظيم المحتوى. لمزيد من المعلومات عن هذه النظرية [١٢، ص ص١٣٩ـ١٧٥].

أما نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى الموسع، فتعرف بأنها تلك المبادىء الإجرائية التي تستخدم لتنظيم عدد كبير نسبيًا من المفاهيم، أو المبادىء، أو الإجراءات، أو الحقائق، وتعليمها مجتمعة في مدة زمنية ليست بالقصيرة، قد تتراوح من أسبوعين إلى فصل دراسي، وأحيانًا تمتد إلى سنة أكاديمية، كتنظيم محتوى الوحدات الدراسية والمناهج المقررة.

من هذه النماذج والنظريات، نظرية «جانيه» الهرمية [٥، ٦]، ونموذج «برونر» في المنهج الحلزوني [٤]، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات القبلية [٢، ٣]. وحديثًا نظرية «رايجلوث التوسعية» [٨، ٩].

ومن الجدير بالذكر هنا أن نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى المصغّر قد تستخدم أحيانًا في تنظيم التعليم على المستوى الموسع، والعكس صحيح. فنظرية جانيه الهرمية — على سبيل المثال — استخدمت لتنظيم التعليم على المستويين المصغّر، والموسع؛ إلا أن غالبية الاستعمال هي التي تفرض على التربويين تصنيف نظرية دون أخرى ضمن هذا المستوى أو ذاك.

في الدراسة الحالية نحن بصدد المقارنة بين نظريتين تعليميتين استخدمتا في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه على المستوى الموسع. الأولى قديمة ومعروفة نسبيًا وثبتت فعاليتها في حقل التعليم، وهي تعكس مبدأ التنظيم الذي يتدرج بالمعلومات من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى الفكرة العامة. هذه النظرية هي نظرية «جانيه الهرمية.» في حين أن الثانية حديثة ولا تزال في طور الاختبار والتجريب، ولم تثبت فعاليتها على المستوى العملي بعد، وهي تعكس مبدأ التنظيم الذي يتدرج بالمعلومات من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء. هذه النظرية هي نظرية «رايجلوث التوسعية.»

تقدمة لنظرية جانيه الهرمية Hierarchical Learning Theory

تعرف نظرية «جانيه الهرمية» بنظرية التعلم الهرمي، وهي تفترض ثمانية أنماط من التعلم هي على التوالي:

١ ـ التعلم الإرشادي
٢ ـ تعلم الرابطة بين المثير والاستجابة
٣ ـ تعلم السلسلة الحركية
٤ ـ تعلم السلسلة اللفظية
٥ ـ تعلم التمييز.
٦ ـ تعلم المفاهيم بكلا نوعيها: المادية والمجردة
٧ ـ تعلم المبادىء.
٨ ـ ثم تعلم حل المشكلات

افترض جانيه :

١ ـ أن هذه الأنماط الثمانية متسلسلة ومتراكمة فوق بعضها البعض بطريقة هرمية، وذلك لأن القدرات الإنسانية ماهي في طبيعتها إلا مهارات متراكمة بشكل هرمي .

٢ ـ وأن تعلم المهارة البسيطة يتم قبل تعلم المهارة الأعقد منها لأنها تعتبر متطلبًا سابقًا لها، وبالتالي فتعلم المهارات التي هي في أسفل السلم الهرمي يجب أن يتم قبل تعلم المهارات التي هي في أعلاه. فالقدرة على تعلم التمييز، وتعلم المفاهيم، وتعلم المبادىء، يجب أن يتم قبل تعلم المهارات التي هي في قمة السلم الهرمي كتعلم القدرة على المشكلات .

٣ ـ وأضاف جانيه أن لكل نمط من هذه الأنماط الثمانية شرطين تعليميين هما :

أ - داخلي يتعلق بالفرد المتعلم وقدراته ودافعيته ومستوى طموحه وخلفيته التعلمية وغيرها من الخصائص السيكلوجية .

ب ـ وخارجي يتعلق بالبيئة التعليمية ومدى غناها بالمثيرات التعليمية، وكيفية هندسة هذه المثيرات وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على التعلم .

فلكي يتعلم المتعلم نمط المبادىء — على سبيل المثال — لابدّ له من إتقان نمط المفاهيم كمتطلب سابق، إلى جانب أهمية كونه مستعدًا لتعلم هذا النمط الأعقد من التعلم كشرط داخلي، وأن تتوافر له البيئة التعليمية الجيدة التي يتبع فيها المعلم استراتيجيات التعليم الفعالة، ويستخدم الوسائل التعليمية المناسبة كشرط خارجي [٥].

من هنا فإن استخدام نظرية «جانيه» الهرمية في تنظيم المحتوى التعليمي يتطلب القيام بالمهمات الإجرائية التالية :

١ ـ تحديد المهمة التعلمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها .

٢ ـ تجزئة هذه المهمة إلى العناصر التي تتكون منها وتحديدها، والتي قد تتألف من معلومات لفظية، أو مهارات حركية، أو اتجاهات، أو استراتيجيات عقلية، أو مهارات ذهنية تتطلب القدرة على التمييز، أو تعلم المفاهيم بكلا نوعيها المادية والمجردة، أو تعلم المبادىء أو تعلم حل المشكلات .

٣ ـ تحديد المتطلبات السابقة لكل عنصر من عناصر المهمة التعلمية.

٤ ـ تنظيم هذه العناصر ومتطلباتها السابقة بشكل هرمي يبدأ بتعلم المهارة البسيطة التي هي في أسفل السلم الهرمي إلى تعلم المهارة الأعقد منها.

إن الفرضية العامة التي يقوم عليها هذا التنظيم هو أن ترتيب هذه العناصر ومتطلباتها الأساسية من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى الفكرة العامة، سوف يؤدي بالمتعلم تدريجيًا إلى تعلم المهمة الكلية المراد تعلمها، وبالتالي سيتحقق الهدف الكلي المنشود [٣، ٥، ٦، ١٤].

إن هذه الإجراءات هي التي سنسترشد بها في تنظيم النص التعليمي للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم الهرمي كمتغير مستقل مدروس.

تقدمة لنظرية رايجلوث التوسعية Elaboration Theory

تُعدّ نظرية «رايجلوث التوسعية» نظرية حديثة ابتكرت لتنظيم التعليم وتعليمه على المستوى الموسع، وهي تتناول بالتنظيم مجموعة كبيرة نسبيًا من المفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والتي قد تشكل وحدة تعليمية، أو منهاجًا مدرسيًا يدرس في فترة زمنية طويلة نسبيًا.

الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية هي:

١ ـ أن التعلم يبدأ بالفكرة العامة المجردة أولاً، ثم يتدرج إلى تعلم الأمثلة المادية المحسوسة.

٢ ـ وأن تنظيم المحتوى التعليمي يجب أن يسير من أعلى إلى أسفل، ومن المجرد اللامحسوس إلى المحسوس، ومن العام إلى الخاص، بعكس تنظيم «جانيه» الهرمي الذي يسير من أسفل إلى أعلى ومن الخاص إلى العام.

٣ ـ وأن التعلم يأتي على مراحل: المرحلة الأولى تكون عامة وشاملة وموجزة وتتضمن أهم عناصر المهمة التعليمية المراد تنظيمها، ثم يبدأ المعلم بالتفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئًا فشيئًا شريطة أن تجرى هناك عملية ربط بين كل مرحلة تعليمية والأخرى التي تسبقها أو تليها.

من هنا فإن استخدام نظرية «رايجلوث» التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي يتطلب القيام بالمهمات الإجرائية التالية :

١ ـ تحديد المقدمة الشاملة epitome : وهي عبارة عن الأفكار العامة الرئيسة والشاملة التي تتضمنها المهمة التعلمية الكلية . وقد يغلب على هذه المهمة طابع المفاهيم أو المبادىء أو الإجراءات . أما الحقائق والمعلومات الجزئية التي ترد في المحتوى التعليمي ، فتستخدم كمتطلبات سابقة لتعلم هذه المفاهيم والمبادىء والإجراءات . وبالنسبة لتعليم عناصر المقدمة الشاملة ومحتوياتها — وكما يقول رايجلوث — فيجب أن يكون على مستوى التطبيق لا على مستوى التذكر، وبالتالي ، فيجب أن تعطى تعريفات للأفكار المهمة التي وردت في المقدمة الشاملة كلا على حدة ، ثم أمثلة توضحها ، ثم أمثلة مضادة لا تتمثل فيها ، ثم فقرات للتدريب والممارسة ، وأخيراً التزويد بالتغذية الراجعة .

٢ ـ القيام بعملية التشبيه analogy : وهي عبارة عن عملية مقارنة بين ما جاء في المقدمة الشاملة وتشبيهها بموضوع آخر مألوف لدى المتعلم وله علاقة بما جاء في المقدمة ، وذلك لرؤية أوجه الشبه والاختلاف بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف ، وبين التعلم الجديد والتعلم القديم .

٣ ـ تحديد مراحل التفصيل levels of elaboration : وهي عبارة عن تفصيل تدريجي لما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار ومعلومات وعلى مراحل . وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مرحلة واحدة ، أو مرحلتين ، أو ثلاث ، أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعلمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها .

٤ ـ القيام بعملية الربط relating : وهي عبارة عن إيجاد العلاقة بين كل مرحلة تفصيلية وربطها بالمرحلة التي تسبقها أو تتبعها ، وذلك لتكوين نظرة كلية شاملة حول كيفية ارتباط المهمة أو المادة التعلمية وعناصرها بعضها ببعض .

٥ ـ التخليص summarizing : وهو عبارة عن القيام بعرض موجز لأهم الأفكار التي تضمنتها المهمة التعلمية عن طريق إعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار (المفاهيم والمبادىء والإجراءات) فقط دون إعطاء أمثلة ، أو أمثلة مضادة ، أو فقرات للممارسة والتدريب ، أو تغذية راجعة كما يحصل في تعليم المقدمة الشاملة على مستوى التطبيق .

٦ ـ التركيب والتجميع synthesizing : وهي حالة خاصة من التلخيص، إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في المهمة التعلمية بعضها مع بعض (ترابط الوحدة). أي توضح كيف يرتبط المفهوم أو المبدأ أو الإجراء بغيره الذي ورد في النص المدروس.

٧ ـ الخاتمة الشاملة expanded epitome : وهي حالة خاصة من التركيب والتجميع، إلا أنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في النص والأفكار ذات العلاقة في موضوعات أخرى (ترابط الموضوعات).

إن العمليات الثلاث الأخيرة: التلخيص، والتركيب والتجميع، والخاتمة الشاملة، يجب أن تأتي بعد كل من المقدمة الشاملة، وبعد كل مرحلة من مراحل التفصيل كما يقول رايجلوث.

إن هذه الإجراءات هي التي سنسترشد بها في تنظيم النص التعليمي للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم التوسعي كمتغير مستقل مدروس [٨، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨].

الدراسات السابقة

بدأت الأبحاث التي أجريت حول تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع بدراسات قارنت المحتوى المنظم، ذلك المحتوى الذي يُتبع في تنظيمه طريقة معينة، وإنما يأتي بشكل ارتجالي اعتباطي. ثم اتبعت هذه الأبحاث بدراسات بحثت مدى فعالية بعض النماذج والنظريات التي استخدمت في تنظيم محتوى المناهج: كنموذج «برونر» في المنهج الحلزوني، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات القبلية، ونظرية «جانيه» الهرمية وغيرها.

وحديثًا، فإن هناك دراسات جادة حول اختبار مدى فعالية أحدث النظريات التي ابتكرت لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، ألا وهي نظرية «رايجلوث»

التوسعية، وذلك من خلال مقارنتها بالنماذج والنظريات الأخرى التي ثبتت فعاليتها في حقل التربية والتعليم، كنظرية «جانيه»، ونموذج «برونر»، ونموذج «أو سبل.»

من هنا، فإن هذا البحث سيعرض بعضًا من هذه الدراسات السابقة في جزأين:

١ ـ الدراسات التي قارنت المحتوى التعليمي المنظم، مقابل المحتوى العشوائي، سيما وأننا سنقارن في الدراسة الحالية التنظيم الهرمي، والتنظيم التوسعي، مقابل المحتوى العشوائي.

٢ ـ الدراسات التي عقدت مقارنة مباشرة بين نظرية رايجلوث التوسعية مقابل نظريات أخرى في التنظيم والتي منها نظرية جانيه الهرمية، سيما وأن مثل هذه الدراسات تشكل الخلفية الأساسية للدراسة الحالية.

الدراسات المتعلقة بالمحتوى التعليمي المنظم مقابل المحتوى العشوائي

من الدراسات المبكرة التي بحثت هذا الموضوع ما قام به كل من «جافرين ودوناهيو» [١٩] حيث قارنا بين أداء المجموعة التي تلقت محتوى تعليميًا منظمًا، والأخرى التي تلقت محتوى عشوائيًا، وذلك عندما استخدمت عينة من الراشدين، ونصًا تعليميًا تكون من ٢٩ فقرة في مصطلحات علم النفس. وكانت نتيجة دراستهما أن المجموعة التي تلقت محتوى منظمًا ارتكبت عددًا من الأخطاء أقل من المجموعة التي تلقت المحتوى العشوائي وبفرق له دلالة إحصائية، وذلك عندما قيس أداء كل منهما على اختبار التحصيل الذي طبق مباشرة بعد إجراء التجربة. إلا أن مثل هذا الفرق لم يظهر عندما طبق الاختبار نفسه بعد شهر من التجربة. وقد عزا كل من «جافرين ودوناهيو» عدم وجود فرق إحصائي على الاختبار اللاحق المتأخر إلى قصر حجم المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة ٢٩ فقرة.

وبناءً على هذه النتيجة، فقد قام بتجربة مشابهة كل من «رو، وكيس، ورو» [٢٠]، ولكن باستخدام محتوى تعليمي أطول بلغ حجمه ٧١ فقرة مبرمجة في موضوع الاحتمالية في الإحصاء. وقد استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى الجامعية تكونت من ٣٦ طالبًا وطالبة. ومع هذا فلم يتوصلوا إلى فرق إحصائي بين أداء المجموعة التي تلقت

المحتوى المنظم، أو تلك التي تلقت المحتوى العشوائي، سواءً في عدد الأخطاء المرتكبة على الاختبار اللاحق، أو في الوقت المستغرق في أداء التجربة.

وجاءت «هاملتون» [٢١] وفسرت عجز كل من رو، وكيس، ورو في التوصل إلى فرق إحصائي، بأنه يرجع إلى أن المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة لا يزال قصيراً، وبالتالي، وبناءً على ذلك، فقد استخدمت في دراستها عام ١٩٦٤م نصًا تعليميًا بلغ حجمه ١٠٦ فقرات مبرمجة في موضوع الموسيقى للمقارنة بين أداء المجموعة التي تلقت محتوى منظمًا، وأداء المجموعة التي تلقت محتوى عشوائيًا من طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. ومع هذا فلم تستطع أن تتوصل إلى دلالة إحصائية بينهما، لا في الأداء على الاختبار اللاحق، ولا في الوقت المستغرق في أداء التجربة. وقد عزت السبب إلى أن موضوع الموسيقى يفتقر في طبيعته إلى التنظيم، وبالتالي أوصت الباحثين الآخرين استعمال موضوع آخر أكثر تنظيمًا في طبيعته من الموسيقى.

وعندما قام «ليفين وبيكر» [٢٢] بدراستهما عام ١٩٦٣م للمقارنة بين المحتوى المنظم والمحتوى العشوائي وأثرهما على عملية التعلم، باستخدام موضوع من الرياضيات الذي يمتاز في طبيعته بالتنظيم، وعينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، لم يستطيعا أيضًا أن يجدا فرقًا إحصائيًا بين أداء المجموعتين التجريبيتين اللتين تلقتا محتوى منظمًا، ومحتوى عشوائيًا، على الاختبار اللاحق الذي قاس القدرة على التذكر، والتطبيق، والإنجاز. وقد أثارا بناءً على ذلك قضية احتمال تفاعل قدرة المتعلم مع متغيرات الدراسة aptitude treat-ment interaction. بمعنى آخر، افترض أن المتعلم ذا القدرة المنخفضة قد يستفيد من المحتوى المنظم أكثر من المحتوى العشوائي، في حين قد يستفيد المتعلم ذو القدرة العالية من المحتوى العشوائي أكثر من المنظم؛ لأنه والحالة الأخيرة يكون أقدر على تنظيم فقرات المحتوى التعليمي ومعلوماته من ذي القدرة المنخفضة.

ولقد توبعت هذه القضية في دراسة أجراها كل من «بين، وكراثول، وجوردن» [٢٣]، حيث درسوا ثلاثة مستويات من التنظيم: محتوى يمتاز بمستوى عال من التنظيم، وآخر يمتاز بمستوى متوسط من التنظيم، وثالث بمستوى منخفض، بعد أن أخذ عامل

قدرة المتعلم في موضوع الرياضيات : القدرة العالية ، والقدرة المتوسطة ، والقدرة المنخفضة ، بعين الاعتبار. ومع هذا فلم يستطع «بين» ورفاقه أن يجدوا فرقًا إحصائيًا في أداء المجموعات التجريبية على المستويات التنظيمية الثلاثة ، ولا فرقا بين أداء المتعلمين ذوي القدرات العالية وذوي القدرات المنخفضة ، وذلك عندما استخدموا عينة من السنة الثانية الجامعية .

في حين توصل «بكلاند» [٢٤] في دراسة أجراها حول مقارنة المحتوى التعليمي المنظم ، بالمحتوى العشوائي باعتبار عامل قدرة المتعلم ، إلى تفاعل إحصائي مفاده أن الطلاب ذوي القدرات التعلميّة المنخفضة استفادوا من المحتوى التعليمي المنظم أكثر من العشوائي ، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق بالنسبة لذوي القدرات العالية . ومع هذا ، فمن الصعب تعميم مثل هذه النتيجة سيما وأن عينة الدراسة كانت من المرحلة الابتدائية المقتصرة على الذكور دون الإناث ، كما أنه لا توجد هناك دراسات أخرى تؤيدها أو تدحضها .

وفي منتصف الثمانينات من هذا القرن ، قام «كاليسون» [٢٥] بدراسة قارن فيها بين أربع مجموعات تجريبية باستخدام عينة من الإناث فقط من مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة الجامعية ، ومستوى الدراسات العليا أيضًا : المجموعة الأولى تلقت محتوى تعليميًا منظمًا ومزودًا بمعينات إدراكية تساعد على التعلم والفهم : كرؤوس الأقلام ، والجمل الوصليّة التي تربط بين معلومات النص ومفاهيمه ، والجمل التوضيحية التي تبين أوجه الشبه والاختلاف بين أجزائه ومعلوماته ، والملخصات التي تأتي في نهايته وتجمع بين أهم الأفكار التي وردت فيه . الثانية تلقت محتوى لم يُتبع في تنظيمه ترتيب معين وإنما جاء بطريقة عشوائية ، إلا أنه كان مزودًا بالمعينات الإدراكية الأربع التي تلقتها المجموعة الأولى . الثالثة وتلقت محتوى منظمًا ولكن بدون المعينات الإدراكية . والرابعة تلقت محتوى عشوائيًا ويفتقر أيضًا إلى المعينات الإدراكية المذكورة سابقًا . وقد أخذ بعين الاعتبار عامل القدرة كمتغير مستقل على ثلاثة مستويات : عال ، ومتوسط ، ومنخفض .

وعندما قيس أداء المجموعات التجريبية على الاختبار اللاحق الذي قاس القدرة على القيام بالعمليات الحسابية ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، وجد أن أداء المجموعات التي

تلقت محتـوى تعليميًا مزودًا بالمعينـات الإدراكية — بغض النـظر عما إذا كان منـظمًا أو عشوائيًا — فاق أداؤها أداء المجموعات التي تلقت هذا المحتوى بدون المعينات الإدراكية وبفـرق له دلالـة إحصـائية. كما وجـد أن ذوي القدرات العالية فاق أداؤهم أداء ذوي القـدرات المتوسـطة أو المنخفضة، إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات التي تلقت المحتوى المنظم وبين التي تلقت المحتوى العشوائي. وبالتالي فهذه الدراسة تبين أهمية بناء المحتوى التعليمي ومدى وضوحه بالمعينات الإدراكية أكثر من أهمية تنظيمه بطريقة معينة.

إلا أن «هوبس» [٢٦] توصل إلى نتيجة مغايرة للمذكورة أعلاه مفادها أن المجموعة التي تلقت محتوى يمتاز بمستوى عال من التنظيم، فاق أداؤها بفرق ذي دلالة إحصائية أداء المجموعة التي تلقت محتوى يمتاز بمستوى منخفض من التنظيم، وذلك عندما قيس أداء كل منهما على اختبار لاحق قاس القدرة عليي تذكر الأمثلة والمعلومات الجزئية، وتذكر المعلومات العامة، وعندما استخدمت عينة من مستوى المرحلة الجامعية المسجلين في مساق «أسس المحاسبة.»

استنتاج

نستنتج من استعراض نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول المحتوى المنظم مقـابل المحتوى العشوائي مع الأخذ بعين الاعتبار حجم المحتوى المدروس من ناحية، وقدرة المتعلم من ناحية أخرى، أن النتائج لا تزال متناقضة وغير ثابتة. فالمحتوى المنظم لم يتفوق على المحتوى العشوائي في تحسين عملية التعلم في كل الأحوال، كما أنه لم يكن لحجم المحتوى التعليمي أثر على فعالية طرائق التنظيم. أما من حيث متغير القدرة، فهناك احتمال — كما بينتـه الدراسات السابقة — أن ذوي القدرات المنخفضة يستفيدون من المحتوى المنظم أكثر من العشوائي؛ في حين أن مثل هذا الفرق قد لا يظهر مع ذوي القدرات العالية.

الدراسات السابقة حول فعالية نظرية رايجلوث التوسعية مقارنة بنظريات ونماذج أخرى معروفة

الـدراسـات التي تحققت من فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه قليلة العدد ومحدودة، وذلك بسبب حداثة هذه النظرية التي ابتكرت عام ١٩٧٩م، ورأت النور عام ١٩٨٣م.

من هذه الـدراسـات ما قام به «رايجلوث» نفسـه [٢٧] حيث قارن فيها النظرية التوسعية بثلاثة تنظيمات أخرى هي:

١ ـ التنظيم التقدمي forward chaining : وفيه ترتّب أجزاء المحتوى التعليمي من أسهل خطوة يراد تعلمها إلى أعقد خطوة، وبحيث تؤدي الخطوة الأولى إلى الثانية، والثانية إلى الثالثة، والثالثة إلى الرابعة. . . وهكذا تسير في خط مستقيم إلى أن تتحقق المهمة الكلية المراد تعلمها. إن عملية التعلم هنا تسير وفق عملية إجراء المهمة، حيث إن الخطوة الأولى التي يتعلمها الطالب هي الخطوة الأولى التي يقوم بها على المستوى العملي [٢٨].

٢ ـ التنـظيم الإيابي backward chaining : وفيه ترتّب أجزاء المحتوى التعليمي باتجاه معاكس للتنظيم التقدمي، حيث تكون أول خطوة يتعلمها الطالب هي آخر خطوة يقوم بها على المستوى العملي، وآخر خطوة يتعلمها هي التي يقوم بها في البداية [٢٨].

٣ ـ التنـظيم الهرمي hierarchical approach : وفيه تنظم أجزاء المحتوى التعليمي من المعلومات الجزئية المحددة إلى المعلومات العامة، ومن الأمثلة إلى الكليات، ومن أسفل إلى أعـلى؛ بحيث يتعلم الطالب المتطلبات السابقة لكل مهمة تعلميّة جديدة قبل تعلم المهمـة نفسهـا، وتعلم المهـارات الدنيا التي هي في قاعدة الهرم التعلمي تأتي قبل تعلم المهارات العليا التي هي في أعلى الهرم [٥].

٤ ـ التنظيم التوسعي elaboration approach : وفيه تنظم أجزاء المحتوى التعليمي بحيث يشتمل على مقدمة شاملة، ثم شرح مفصل لعناصر هذه المقدمة على مراحل، تتبعها مركبات مجمعّة، ثم تلخيصات، ثم خاتمة شاملة [٨].

استخدم «رايجلوث» في دراسته هذه أحجامًا مختلفة من المحتوى التعليمي: حجم قصير، وحجم أطول منه بقليل. واختار عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى الجامعية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، وآخرين يدرسون الرياضيات في جامعة سيراكيوز الأمريكية. وعندما قاس أداء المجموعات الأربع التي تعرضت للتنظيمات المختلفة باستخدام اختبار قاس القدرة على تذكر المعلومات العامة من مفاهيم، ومبادىء؛ لم يستطع أن يجد فرقًا إحصائيًا بين أداء كل منهم. إلا أن التنظيم أحدث فرقًا إحصائيًا عندما استخدم محتوى تعليميًا طويلاً نسبيًا ولكن كان لصالح التنظيم التقدمي وليس التوسعي.

وقد عزا رايجلوث هذه النتيجة إلى أن حجم المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة لم يكن طويلاً لدرجة تمكّن التنظيم التوسعي من التفوق. وبالتالي فقد أوصى الباحثين الآخرين أن يستخدموا التنظيم التوسعي مع محتوى تعليمي طويل الحجم نسبيًا كمادة منهجية، أو فصلية، أو شهرية.

كذلك فقد أجرى «هانكلوسكي» [٢٩] دراستين قارن فيهما مباشرة بين نظرية «رايجلوث» التوسعية، وكل من نظرية «جانيه» الهرمية، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات، وافترض أن النظرية التوسعية ستتفوق على كل منهما.

في دراسته الأولى التجريبية، والتي كانت عبارة عن دراسة أوّلية pilot study ، استخدم عينة عشوائية من طلبة جامعيين بلغت ٩٢ طالبًا وطالبة، وبلغ متوسط أعمارهم ١٧ ، ٢٢ سنة. ثم وزّعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات تجريبية: واحدة تلقت محتوى تعليميًا منظمًا وفق طريق رايجلوث التوسعية، والثانية تلقت المحتوى نفسه ولكنه منظم وفق طريقة جانيه الهرمية (انظر الصفحات السابقة عن ماهية هذين التنظيمين)، والثالثة تلقت

المحتـوى نفسه، إلا أنه كان منظمًا وفق طريق أوسبل، تلك الطريقة التي تعرض مقدمة للمحتوى المراد دراسته، معدّة ومنظمة بطريقة هرمية بحيث تبدأ بعرض الأفكار الرئيسة التي وردت فيه، ثم الأفكـار الأقـل أهمية، فالأقـل، وعـلى مستـوى عال من التجـريد والشمولية، وهذا التنظيم عرف باسم «منظومة المعلومات.»

وعلى اختبار لاحق فوري، ومتأخر، قاس القدرة على تذكر المفاهيم العامة، والمبادىء العامة؛ أظهر تحليل التباين الأحادي فرقًا إحصائيًا إلى جانب النظرية التوسعية، حيث فاق أداء هذه المجموعة أداء المجموعتين اللتين تلقتا التنظيم الهرمي، وتنظيم أوسبل. كما تفوق من ناحية أخرى أداء المجموعة التي تلقت تنظيم أوسبل على التي تلقت تنظيم جانيه الهرمي.

إلا أن «هانكلوسكي» شعر أن هناك بعض المتغيرات قد يكون لها أثر على سير النتائج كالعمر الزمني، ومستوى الخبرة السابقة، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والجنس. وعندها فقد أجرى دراسته الثانية على عينة من طلبة مدرسة صيفيّة جامعية بلغ متوسط أعمارهـم ٢٧,٣٥ سنة، وذلكِ لدراسة هذه المتغيرات. وعندما استخدم تحليل التباين الأحادي لدراسة هذه العوامل، لم يجد دلالة إحصائية بينهم إلا لصالح العمر الزمني. عندها، فقد استخدم هذا المتغـير في التحليل اللاحق كمتغير دخيل covariance لدراسة تفاعله مع التنظيمات الثـلاثـة للمحتـوى التعليمي: التـوسعي، والهـرمي، وأوسبل. وقد أظهر التحليل فرقًا إحصائيًا إلى جانب التنظيم الهرمي، حيث فاق أداء المجموعة التي تلقت التنظيم الهرمي أداء المجمـوعتـين اللتـين تلقتـا التنظيم التوسعي وتنظيم أوسبل بفرق إحصائي، وذلك باستخدام الاختبار اللاحق نفسه الذي استخدم في الدراسة الأولى. إلا أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التي تلقت التنظيم التوسعي وتلك التي تلقت تنظيم أوسبل. ولم يظهر للجنس، أو مستوى التحصيل، أو الخبرة السابقة، أثر على التعلم باستخدام هذه التنظيمات.

وقد فسر نتائج دراسته هذه إلى أن العمر الزمني قد يبدو أنه عامل يتفاعل مع طريقة تنظيم المحتوى التعليمي. فالنظرية التوسعية تبدو أنها فعالة مع متوسط عمر ٢٢,١٧ سنة، في حين أن النظرية الهرمية تبدو فعالة مع متوسط عمر ٢٧,٣٥ سنة.

ولعل أحدث هذه الدراسات لحد الآن ما قام به كل من «سميث وودمان» [٣٠]، حيث قارنا بين التنظيم التوسعي والتنظيم الهرمي في دراسة أجرياها على ٦ طلاب من مستوى الدراسات العليا. واستُخدمَ لهذا الغرض نص تعليمي في موضوع مبادىء التصوير. وعلى اختبار لاحق من نوع القراءة والتفكير بصوت مسموع read-think aloud ، وجد أن الطلاب الذين تعلموا النص وفق الطريقة الهرمية تفاعلوا مع التجربة واستجابوا لها أكثر من أولئك الذين تعلموه وفق الطريقة التوسعية، كما أنهم حلّوا عددًا أكبر من تمارين الممارسة المطروحة خلال التجربة؛ إلا أن الطلاب الذين تعلموا وفق الطريقة التوسعية استغرقوا وقتًا أقصر في قراءة الفقرات المطلوبة من الذين تعلموا وفق النظرية الهرمية وبفرق إحصائي ٦ دقائق مقابل ٣ و٨ دقيقة.

وقد فسرّ «سميث وودمان» هذه النتيجة بأن مجموعة النظرية التوسعية التي تعرضت لمقدمة شاملة epitome سهلت هذه المقدمة عليهم عملية ترميز المعلومات وخزنها في الذاكرة ودمجها ضمن المعلومات المخزونة سابقًا. إلا أن أحد المآخذ على هذه الدراسة هو أن عينة الدراسة كانت صغيرة بلغت ٦ طلاب كما أسلفنا وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها.

استنتاج

نستنتج من نتائج الدراسات الثلاث السابقة أن النظرية التوسعية لم تعادل في فعاليتها النماذج والنظريات الأخرى التي استخدمت لتنظيم التعليم على المستوى الموسع، كالتنظيم التقدمي، التنظيم الهرمي، وتنظيم أوسبل في منظومة المعلومات القبلية؛ بل على العكس، فإن هذه النماذج تفوقت عليها. ولما كان على هذه الدراسات بعض المآخذ، فلا نستطيع أن نجزم بنتائجها مائة بالمائة.

من هنا، فإن الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو: اختبار مدى فعالية النظرية التوسعية كأساس لتنظيم المحتوى التعليمي وخاصة محتوى المناهج الدراسية، مقارنة بالنظرية الهرمية؛ ثم مقارنة كل منها — كمحتوى منظم — بالمحتوى العشوائي، وأثرها على ثلاثة مستويات في التعلم:

١ ـ التذكر الخاص الذي يتطلب استرجاع معلومات جزئية محددة كالأسماء، والعناوين، والتواريخ، والرموز، وغيرها من الحقائق؛

٢ ـ التذكر العام الذي يتطلب استرجاع معلومات عامة كتعريفات للمفاهيم والمبادىء والإجراءات العامة؛

٣ ـ التطبيق الذي يتطلب استخدام المعلومات العامة المتعلمة من مفاهيم، أو مبادىء، أو إجراءات في مواقف تعلميّة جديدة.

إن مثل هذه الدراسة تعتبر الأولى من نوعها في الأدب التربوي العربي، وحتى في الولايات الأمريكية المتحدة التي هي مهد هذه النظرية، فتعتبر جديدة نسبيًّا؛ لأنها لم تختبر على مستوى كافٍ مقارنة بالنظريات الأخرى التي ثبتت فعاليتها في حقل تنظيم التعليم وتدريسه، كنظرية جانيه الهرمية.

أسئلة الدراسة

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ هل هناك فرق إحصائي بين أداء المجموعة التجريبية التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي؟ وعلى أي مستوى من التعلم يكون ذلك، أعلى مستوى التذكر الخاص، أم التذكر العام، أم التطبيق، أم التعلم الكلي المتمثل في مجموع علامات الاختبارات الثلاثة؟

٢ ـ هل هناك فرق إحصائي بين أداء المجموعات التجريبية التي تتلقى محتوى منظمًا سواء كان ذلك بالطريقة التوسعية، أو بالطريقة الهرمية، وبين المجموعة التي تتلقى محتوى عشوائيًّا؟ وعلى أي مستوى من التعلم يكون ذلك، أعلى مستوى التذكر الخاص، أم التذكر العام، أم التطبيق، أم التعلم الكلي؟

فرضيات الدراســـة

افترضت الباحثة في هذه الدراسة فرضيتين: الأولى باطلة، والثانية تجريبية وهما:

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي على جميع مستويات التعلم المدروسة: التذكر الخـاص، والتذكر العام، والتطبيق، والتعلم العام الذي يمثل هذه المستويات التعلميّة مجتمعة عن طريقة الاختبار الكلي.

٢ ـ سيتفـوق متـوسط أداء المجمـوعات التي تتلقى محتوى منظمًا، سواء بالطريقة التـوسعية أو الهـرمية، على متـوسط أداء المجموعة التي تتلقى محتوى عشوائيًّا وعلى جميع المستويات التعلميّة المدروسة.

الطـريـقة

تضمنت طريقـة البحث وصفًا لكل من العينة، والتصميم التجريبي، والتصميم الإحصائي، ثم المادة التعليمية المستخدمة في التجربة، والمقاييس، وطريقة التصحيح، وإجراءات الدراسة.

العينة

أخـذت عينـة عشوائية من طلاب السنة الأولى، الفصل الأول من كلية المجتمع التابعة لجامعة النجاح الوطنية ـ تخصص مكتبات والمسجلين في مساق مناهج البحث، بلغ عددها ٣٦ طالبًا وطالبة، من أصل ٥٢ مسجلاً في هذا المساق. الطلبة ينحدرون من فئات اجتماعية متوسطة أو دون المتوسط. وزعت العينة عشوائيًّا إلى ثلاث مجموعات: إحداها تلقت نصًا تعليميًّا منظمًا وفق الطريقة التوسعية كما وصفت في الصفحات السابقة، والثانية تلقت النص نفسه ولكنه منظم وفق الطريقة الهرمية المذكورة سابقًا، والثالثة تلقته بشكل عشوائي، إذ لم تكن هناك طريقة محددة في تنظيمه.

التصميم التجريبي

استعمل التصميم التجريبي الذي يستخدم التوزيع العشوائي لكل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، والمعروفة باللغة الإنجليزية باسم : post test-only control. group design

التصميم الإحصائي

كان التصميم الإحصائي عبارة عن تحليل التباين الأحادي لاختبار المتوسطات بين المجموعات الثلاث باستخدام اختبار (ف) العام. فإذا ما أظهر هذا الاختبار دلالة إحصائية فسوف يستخدم تحليل التباين اللاحق post hoc analysis of variance باستخدام اختيار شيفيه (Scheffe) على مستوى ثقة (٠,٠٥) فأحسن.

المادة التعليمية

أُخذ نص تعليمي من موضوع مناهج البحث العلمي بعنوان: «الأسلوب العلمي في البحث،» وهو من الموضوعات التي يدرسها الطلاب في هذا الفصل، إلا أنهم لم يتطرقوا إليه بعد، باستثناء أخذ فكرة عامة عن الطريقة العلمية في التفكير. تكون النص من ٢٠٠٠ كلمة تقريبا، واشتمل على بعض الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والإجراءات التي تمثل الطريقة العلمية في البحث.

نُظم النص التعليمي الذي هو موضوع التجربة وفق ثلاث طرائق اتبعت في تنظيم المحتوى التعليمي. الطريقة الأولى كانت وفق نظرية رايجلوث التوسعية، حيث أعطت فكرة عن طريقة المنهج العلمي وخطواتها الخمس التي تتكون من: الشعور بالمشكلة وتحديدها، ثم وضع الفروض، يليها جمع المعلومات، ثم التوصل إلى النتائج، وأخيرا توظيف النتائج واستخدامها. هذه الفكرة العامة جاءت لتمثل المقدمة الشاملة. ثم أرفق النص بمقارنة تشبيهية تربط بين إجراءات الطبيب لدى فحصه للمريض وتشخيصه للمرض ووصفه للعلاج، وإجراءات الباحث في حل المشكلة منذ شعوره بها إلى أن يصل إلى حل لها. ثم شرع النص بشرح تفصيلي لخطوات المنهج العلمي - وبشكل يتسلسل من

العام إلى الخاص ـ على ثلاث مراحل: ١) المرحلة الأولى تضمنت إعطاء تعريف لكل خطوة من خطوات المنهج العلمي بالترتيب ومجتمعة، ٢) والمرحلة الثانية تضمنت إعطاء شرح عن شروط كل خطوة ومواصفاتها، ٣) والمرحلة الثالثة تضمنت إعطاء أمثلة تطبيقية لكل خطوة. وبعدها وضح النص العلاقة التي تربط بين كل خطوة وأخرى وأهمية ترابطها بعضها مع بعض، كنوع من المركبة المجمعة. ثم انتهى النص بخلاصة موجزة تعيد ذكر خطوات المنهج العلمي الخمس كنوع من التلخيص.

الطريقة الثانية التي نظم بها النص المدروس كانت وفق نظرية جانيه الهرمية، حيث أعطت فكرة عن خطوات المنهج العلمي أيضا، وبينت أهمية تسلسلها بالترتيب، بحيث تأتي خطوة تحديد المشكلة قبل وضع الفروض، ووضع الفروض قبل جمع المعلومات، وجمع المعلومات قبل التوصل إلى النتائج، والتوصل إلى النتائج قبل تطبيق هذه النتائج واستخدامها. وبالتالي فإن كل خطوة من هذه الخطوات تعتبر متطلبا سابقا للتي تليها. بعد ذلك أخذ النص بشرح كل خطوة على حدة ـ وبشكل يتسلسل من الخاص إلى العام ـ حيث بدأ بإعطاء الأمثلة على كل خطوة، ثم تعريفها، ثم وصف شروطها ومواصفاتها.

أما الطريقة الثالثة التي ظهر فيها النص المدروس، فكانت عشوائية بحيث أعطت فكرة عن خطوات المنهج العلمي كما هو الحال في الطريقتين السابقتين، ثم أخذت بشرح كل خطوة بطريقة غير متسلسلة، حيث بدأت بشرح خطوة وضع الفروض عن طريق تعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها (تسلسل من العام إلى الخاص)؛ يليها خطوة تحديد المشكلة عن طريق تعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها، يليها خطوة التوصل إلى النتائج بإعطاء أمثلة عليها، ثم تعريفها؛ وأخيرا كيفية استخدام النتائج وذلك بتعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها.

جاء في بداية النص تعليمات ترشد الطالب إلى قراءة النص بتفهم وإمعان، وبيان الوقت المسموح لقراءة النص وغيرها. وقد كانت هذه التعليمات واحدة لجميع المجموعات.

المقاييس

قيس أداء المجموعات التجريبية الثلاث بوساطة اختبار لاحق طبق بشكل فوري بعد معالجة النص تكون من ثلاثة اختبارات: الاختبار الأول وتكون من خمسة أسئلة رئيسة ذات فروع قاست التعلم على مستوى التذكر الخاص والذي تطلب استرجاع اسم، أو تاريخ، أو تعداد نقاط. مثال: ما هي المصادر التي يستعين بها الباحث لتحديد المشكلة؟ والاختبار الثاني تكون من خمسة أسئلة قاست التعلم على مستوى التذكر العام والذي تطلب تعريف أفكار ومفاهيم عامة، وشرحها، وتفسيرها، والمقارنة بينها. مثال: عرِّف مفهوم المشكلة؟ والاختبار الثالث وتكون من ثلاثة أسئلة ذات فروع قاست التعلم على مستوى التطبيق والذي تطلب استخدام فكرة عامة من مفهوم أو مبدأ أو إجراء عام في موقف جديد. مثال: اقترح مشكلة تلاحظها في المجتمع وترى أنها جديرة بالبحث والدراسة غير التي قرأتها في النص، ثم حاول أن تصوغها على شكل سؤال أو عبارة.

طريقة التصحيح

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار الكلي الذي تضمن الاختبارات الثلاثة بموجب نموذج الإجابة الذي وضعته لكل منهم. حيث كان الحد الأعلى لعلامة اختبار التذكر الخاص ١٤ علامة والتي أعطيت لاسترجاع ١٤ حقيقة، ولاختبار التذكر العام ١٢ علامة والتي أعطيت لتعريف ٥ أفكار عامة وشرحها. ولاختبار التطبيق ١٦ علامة والذي أعطي لتطبيق خمسة أفكار عامة هي: المشكلة، والفرضية، وأسلوب جمع المعلومات، والنتيجة، واستخدام النتيجة. وبهذا يصبح مجموع علامات الاختبار الكلي ٤٢ علامة. ولقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلي بفروعه الثلاثة عن طريق تطبيق الاختبار وإعادته على عينة تكونت من ١٢ فردًا ٧٧, ٠ بدلالة إحصائية ٠٠٥, ٠.

صدق الاختبار

توافر فيه صدق المحتوى، والصدق البنائي، إذ عُرض على متخصصين يحملون شهادة الدكتوراه في التربية وأقروا أن فقراته كانت فعلاً تقيس جميع ما ورد في النص المدروس عن الأسلوب العلمي؛ كما أن اختباراته الثلاثة كانت فعلاً تقيس مستوى تذكر الحقائق الجزئية، ومستوى تذكر المفاهيم العامة، ومستوى تطبيق المفاهيم العامة.

إجراءات الدراسة

جُمع الطلاب الذين تبرعوا للإسهام في هذه التجربة في قاعة واحدة في الساعة العاشرة صباحًا، وقد أبلغوا بأن الهدف من هذه التجربة هو الكشف عن وسائل لتحسين إعداد الكتب الدراسية وتنظيمها، ومن ثم تحسين عملية التعلم والتعليم. وبعد ذلك، وزعت عليهم كتيبات التجربة بشكل عشوائي وطلب منهم قراءة ما فيها في مدة أقصاها ٢٠ دقيقة مع التقيد التام بالتعليمات التي وردت فيها. كان الكتيب يحمل إما رقم ١ ليدل على مجموعة التنظيم العشوائي، أو رقم ٢ ليدل على مجموعة التنظيم التوسعي، أو رقم ٣ ليدل على مجموعة التنظيم الهرمي دون أن يعلم الطلاب بذلك. وبعد انتهاء الطالب من قراءة الكتيب يسلمه إلى المراقب ويطلب منه ورقة الاختبار الكلي التي تحمل رقما يناظر رقم الكتيب الذي قرأه. وعندها يطلب المراقب من الطالب الإجابة عن الاختبار الكلي بجميع فروعه في مدة أقصاها ٣٠ دقيقة. وبعد الانتهاء من الإجابة يسلم الطالب الاختبار مشكورا إلى المراقب.

استغرق زمن التجربة ساعة من الزمن استنفذ عشر دقائق منها في توزيع كتيبات التجربة واستلامها، بما فيها النص والاختبار. وقد انتهت التجربة في الساعة الحادية عشرة صباحا.

النتائج

حللت النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي، لاختبار متوسطات المجموعات الثلاث التجريبية على المتغيرات المستقلة التي تمثل طرائق تنظيم المحتوى التعليمي. وقد استخدم اختبار (ف) العام لهذا الغرض. ولقد أجري تحليل التباين هذا أربع مرات بشكل مستقل: مرة لاختبار التذكر الخاص، ومرة لاختبار التذكر العام، وأخرى لاختبار التطبيق، ورابعة للاختبار الكلي الذي تضمن الاختبارات الثلاثة المذكورة.

لم يظهر اختبار (ف) العام فروقا ذات دلالة إحصائية على أي من الاختبارات الثلاثة، ولا على الاختبار الكلي؛ وبالتالي لم يكن هناك حاجة لاستخدام تحليل التباين اللاحق بواسطة اختبار شيفيه؛ حيث كانت قيمة (ف) العامة المحسوبة لاختبار التذكر

الخـاص تسـاوي [ف (٢ : ٣٢) = ١,٠٨]، ولـلاختبار الكلي تساوي [ف (٢ : ٣٣) = ١,١٢] في حين كانت قيمة (ف) الحرجة تنساوي (٣,٣٢) (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . النتـائج الإحصائية لتحليل التباين الأحادي لكل من مجموعات التنظيم التوسعي، والتنـظيم الهـرمي، مقابل العشوائي، على كل من اختبار التذكر الخاص، واختبار التذكر العام، واختبار التطبيق، والاختبار الكلي؛ من حيث المتوسط (م)، والخطأ المعيـاري (ع)، وحجم العينة (ن)، وقيمة (ف) المحسوبة، وقيمة (ف) الحرجة، ودرجات الحرية (د ح).

المجموعات التجريبية		المتوسط، (الانحراف المعياري) حجم العينة			(ف)	(د ح)
الاختبارات اللاحقة		التنظيم التوسعي	التنظيم الهرمي	العشوائي		
تذكر المعلومات الخاصة	م	٥,٦٢	٦,٢٧	٤,٨٨		
	(ع)	(٢,٠)	(٢,٤)	(٣,٢)	٠,٨٢	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
تذكر المعلومات العامة	م	٦,٧٠	٥,٥٠	٥,٣٤		
	(ع)	(٢,٤)	(٢,١)	(٢,٧)	١,٠٨	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
تطبيق المعلومات العامة	م	٨,٣٣	٧,٥٩	٦,٧٣		
	(ع)	(٢,٥)	(٢,٤)	(٣,٠)	١,٠٨	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
الاختبـار الكلـي	م	٢٠,٦٥	١٩,٣٦	١٦,٩٤		
	(ع)	(٥,٤)	(٥,٦)	(٧,٣)	١,١٢	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		

قيمة (ف) الحرجة على مستوى ثقة ٠٥, = ٣,٣٢.

وبهذه النتائج لم تستطع الباحثة رفض الفرضية الباطلة لهذه الدراسة والتي تتنبأ بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي على جميع مستويات التعلم المدروسة الثلاثة.

في حين استطاعت أن ترفض الفرضية التجريبية التي تتنبأ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات التي تتلقى محتوى منظما، سواء بالطريقة التوسعية أو الهرمية، وتلك التي تتلقاه بطريقة عشوائية على جميع المستويات التعليمية المدروسة الثلاثة: التذكر الخاص، التذكر العام، والتطبيق.

مناقشة النتائج

حاولت الباحثة في هذه الدراسة أن تتحقق من فعالية استخدام نظرية «رايجلوث» التوسعية المبتكرة حديثا في مجال تنظيم التعليم وتدريسه، عن طريق مقارنتها بنظرية «جانيه» الهرمية المعروفة بصدقها وفعاليتها. كما حاولت أن تقارن بين المحتوى المنبظم وفق هاتين النظريتين التوسعية، والهرمية، وبين المحتوى العشوائي غير المنظم.

ولقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التي تلقت المحتوى التعليمي منظما بطريقة «رايجلوث» التوسعية، وبين المجموعة التي تلقته منظما بطريقة «جانيه» الهرمية، هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من «رايجلوث» [٢٧]، و «سميث وودمان» [٣٠] الذين لم يستطيعوا أن يجدوا فرقا إحصائيًّا بين أداء المجموعات التي تلقت محتوى منظما بالطريقة التوسعية والمجموعات التي تلقته منظما بالطريقة الهرمية. في حين أن هذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة «هانكلوسكي» الأولى التي توصل فيها إلى تفوق تنظيم «رايجلوث» التوسعي على تنظيم «جانيه» الهرمي [٢٩]، وتتعارض أيضًا مع نتائج دراسته الثانية التي توصل فيها إلى تفوق التنظيم الهرمي على التنظيم التوسعي [٢٩].

وبإلقاء نظرة على متوسط كل مجموعة من المجموعات الثلاث المدروسة في الدراسة الحالية، فقد لوحظ أن متوسط علامات المجموعة ذي التنظيم الهرمي كان أعلى من متوسط علامـات المجمـوعة ذي التنظيم التوسعي على اختبار التذكر الخاص فقط؛ في حين أن متوسط علامات المجموعة ذي التنظيم التوسعي كان أعلى من متوسط المجموعة ذي التنظيم الهرمي على اختبار التذكر العام، واختبار التطبيق، والاختبار الكلي أيضًا (انظر جدول رقم ١). ومع أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، إلا أنها قد تعطينا فكرة عن فعالية طرائف التنظيم. فقد يكون التبنظيم الهرمي الذي يتسلسل من الأمثلة إلى الفكرة العامة فعالا مع محتوى يتكون من الحقائق والأمثلة، في حين قد يكون التنظيم التوسعي الذي يبدأ من الفكرة العامة إلى الأمثلة فعالا مع محتوى تعليمي يتكون من معلومات عامة.

إن هذه النتائج المتعلقة بالتنظيم التوسعي تشبه إلى حد ما، ماتوصلت له «دروزه» [٣١] عندما اختبرت فعالية تنظيم «أوسبل» المتجلي في منظومة المعلومات والذي يأخذ مبدأ التسلسل من العام إلى الخاص، وأثره على ثلاثة مستويات في التعلم كالتي استخدمت في هذه الدراسة،ألا وهي تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة. وقد توصلت فيها إلى أن فعالية تنظيم «أوسبل» كان مع محتوى تعليمي يتكون من معلومات عامة وليس مع معلومات جزئية خاصة. وبما أن تنظيم أوسبل يشبه تنظيم رايجلوث من حيث أن كلا منهما يتسلسل بالمعلومات من العام إلى الخاص، فقد تكون هذه النتيجة مؤشرًا صادقًا لفعالية هذه الطريقة في التنظيم مع محتوى المعلومات العامة. إلّا أن مزيدا من الدراسات المستقبلية مستحب في هذا المجال لأن النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

من ناحية أخرى، فإن الفحص المبدئي لمتوسطات علامات المجموعات المدروسة في الدراسة الحالية يبين أن متوسط علامات كل من مجموعة التنظيم الهرمي ومجموعة التنظيم التوسعي كان أعلى من متوسط علامات مجموعة المحتوى العشوائي، وكان التفوق على جميع الاختبارات الثلاثة المستخدمة في التجربة. ومع أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية أيضًا، إلا أن النتائج تدخل في إطار المنطق وتتفق مع بعض نتائج الدراسات

السابقة [١٩]، [٢٤]، [٢٦]، حيث تعطينا فكرة عن فعالية المحتوى المنظم وتفوقه على المحتوى العشوائي في تحسين عملية التعلم. ومع هذا فمزيد من الدراسات أيضا مستحب في هذا المجال.

هكذا نرى أن مثل هذه الدراسة ودراسات أخرى مستقبلية تتعلق بتنظيم المحتوى التعليمي وفق نظريات ونماذج معروفة قد يساعدنا ـ كواضعي مناهج ومعلمين ـ في معرفة الطريقة التي يجب أن تنظم بها محتويات الحصص الصفية، والوحدات الأسبوعية، والفصول الشهرية، والمناهج السنوية، والبرامج التربوية للحاسوب التعليمي، وذلك بهدف إعدادها وفق الطريقة التي يتعلم بها الطالب ويخزن بها المعلومات في ذاكرته وتؤدي إلى تحسين عملية تعلمه، ومن ثم تحسين عمليتي التعلم والتعليم عامة.

توصيـــــات

توصي الباحثة الدارسين الآخرين بإجراء دراسات تجريبية تختبر فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بغيرها من النظريات كالنظرية الهرمية، ونموذج أوسبل، ونموذج برونر، باعتبار المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة التالية:

المتغيرات المستقلة

١ ـ استخدام ثلاثة أحجام من المحتوى التعليمي: طويل نسبيا، متوسط الحجم، وقصير.

٢ ـ استخدام ثلاثة مستويات من قدرة المتعلم: عالية، ومتوسطة، ومُنخفضة.

٣ ـ نمط المحتوى التعليمي بحيث تُختبر فعالية نظرية التنظيم مع محتوى المادة العلمية ومحتوى المادة الأدبية على السواء.

المتغيرات التابعة

١ ـ مستويات تعلميّة تعليمية مختلفة بالإضافة إلى التي اختبرت في هذه الدراسة، كاستخدام مستويات «بلوم» التعليمية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم [٣٢].

المـــراجــــــــع

[١] Patten, J. V., C.J. Chao, and C. M. Reigeluth. "A Review Strategies for Sequencing and Synthesizing." *Review of Educational Research,* 56, No. 4 (1986), 437-71.

[٢] Ausubel, D. P. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaning for Verbal Learning Material." *Journal of Educational Psychology,* 5, No. 15 (1960), 267-72.

[٣] Ausubel, D. P. "Some Psychological Aspects of the Structure of Knowledge." In S. Elam, ed., *The Structure of Knowledge.* Chicago: Rand McNally, 1964.

[٤] Bruner, J. S. *Toward a Theory of Instruction.* New York: W.W. North, 1966.

[٥] Gagne, R. M. *The Conditions of Learning.* 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1977.

[٦] Gagne, R. M., L., Briggs, and W. Wager. *Principles of Instructional Design.* 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1988.

[٧] Merill M. D. "Component Display Theory." In C. M. Reigeluth, ed., *Instructional Design, Theories, and Models: An Overview of Their Current Status.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1983, 279-333 .

[٨] Reigeluth, C. M., and F. S. Stein. "The Elaboration Theory of Instruction." In C. M. Reigeluth, ed., *Instructional Design, Theories, and Models: An Overview of Their Current Status.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, 335-81.

[٩] دروزه، أفنان نظير. «نماذج في تنظيم محتوى المناهج .» *مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية*، ع١٣ (١٩٨٨م)، ص ص٢١-٥٨ .

[١٠] دروزه، أفنان نظير. *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا*. الخليل: رابطة الجامعيين العرب، ١٩٩٢م.

[١١] صالح، عبدالعزيز. *التربية الحديثة مادتها - مبادؤها - وتطبيقاتها العملية*، *(التربية وطرق التدريس)*. ط٦. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٥م.

[١٢] دروزه، أفنان نظير. *إجراءات في تصميم المناهج*، ط١. نابلس: مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية ١٩٨٦م.

[١٣] دروزه، أفنان نظير. «إجراءات في تحليل المحتوى كعنصر من عناصر المنهاج نظريًا وعمليًا.» *مجلة المعلم - الطالب*، ع١ (١٩٨٨م)، ص ص٥٠-٦٣.

[١٤] Jonassen, D. H., and W. H. Hannum. "Analysis of Task Analysis Procedures." *Journal of Instructional Development,* 9, No. 2 (1986), 2012.

[١٥] دروزه، أفنان نظير. «النظرية التوسعية لتنظيم التعليم لشارلز رايجلوث. » *مجلة النجاح للأبحاث*، ع٢ (١٩٨٤م)، ص ص١١٣-١٣٠.

[١٦] Reigeluth, C. M. "In Search of a Better Way to Organize Instruction: The Elaboration Theory." *Journal of Instructional Development*, 2 (1979), 8-15.

[١٧] Reigeluth, C. M., and A. N. Darwazeh. "The Elaboration Theory's Procedure for Designing Instruction: A Conceptual Approach." *Journal of Instructional Development*, 5, No. 3 (1982), 22-23.

[١٨] Reigeluth, C. M., and C. A. Rodgers. "The Elaboration Theory of Instruction: Prescription for Task Analysis and Design." *NSPI, 19* (1980), 16-26.

[١٩] Gavurin, E. J., and V. M. Donahue. "Logical Sequence and Random Sequence." *Automated Teaching Bulletin*, 1 (1961), 3-9.

[٢٠] Roe, K. V., H. W. Case, and A. Roe. "Scrambled Versus Ordered Sequence in Auto-Instructional Programmes." *Journal of Educational Psychology*, 53 (1962), 101-104.

[٢١] Hamilton, N. R. "Effects of Logical Versus Random Sequencing of Items in Auto-Instructional Programme under Two Conditions of Covert Response." *Journal of Educational Psychology*, 55 (1964), 258-66.

[٢٢] Levin, G. R., and B. L. Baker. "Item Scrambling in a Self-Instructional Programme." *Journal of Educational Psychology*, 54 (1963), 138-43.

[٢٣] Payne, D. A., D. R., Krathwohl, and J. Gordon. "The Effect of Sequence on Programmed Instruction." *American Educational Research Journal*, 4 (1967), 125-32.

[٢٤] Buckland, P, R. "The Ordering of Frames in a Linear Program." *Programmed Learning and Educational Technology*, 5 (1968), 197-205.

[٢٥] Kallison, J. "Effects of Lesson Organization on Achievement." *American Educational Research Journal*, 23, No. 2 (1986), 337-47.

[٢٦] Hobbs, D. J. "Effects of Content Sequencing and Presentation Mode of Teaching Material on Learning Outcomes." *Programmed Learning and Educational Technology*, 24, No. 4 (1987), 293-99.

[٢٧] Reigeluth, C. M. "An Investigation of the Effects of Alternative Strategies for Sequencing Instruction on Basic Skills (Final Report), (1981)," ERIC Document, ED. No. 288-512.

[٢٨] Gilbert, T. "Mathematics: The Technology of Education." *Journal of Mathematics*, 1, No. 1 (1962), 7-73.

[٢٩] Hanclosky, W. V. "A Comparison of Task Analysis, Advance Organizer, and Concept of Elaboration Methods in Teaching Concepts and Principles." Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Jan. 16-21, 1986, Las Vegas, NV. ERIC Document, ED. No. 267-72.

[٣٠] Smith, P. L., and J. F. Wedman. "The Effects of Organization of Instruction on Cognitive Processing." Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Jan. 14-19, 1988, New Orleas, LA. ERIC Document, ED. No. 295-664.

[٣١] دروزه، أفنان نظير. «أثر المقدمة المنظمة لأوسبل في ثلاثة مستويات في التعلم: تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة، وذلك لدى استخدامها بصفتها استراتيجية إدراكية متضمنة وإدراكية منفصلة.» *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ع٨ (١٩٨٨م)، ص ص٣-٤٣.

[٣٢] Bloom, B. S. *Taxonomies of Educational Objectives*. Hanabook 1: Cognitive domain. New York: Mackey, 1956.

The Effects of Using Reigeluth's Elaboration Theory Versus Gagne's Heirarchical Approach and the Random Order for Sequencing Instruction on Remember and Application Levels Learning

Afnan N. Darwazeh
Associate Professor, College of Education,
An-Najah National University, Nablus, West Bank

Abstract. 36 male and female community college freshmen were presnted with a 2000 word passage titled "The Scientific Method of Research." Subjects were randomly assigned into three experimental groups: the first goup received the passage which was sequenced according to Reigeluth's Elaboration Theory (RET), the second group received the same passage but was sequenced according to Gagne's Hierarchical Approach (GHA), and the third one received it in a Random Sequence (RS).

On a 13-short answer immediate post test, questions measuring three levels of learning: Remember Specific Information (RSI), (AGI); F-test failed to show any significant main effect between the three groups; although the average achievement of RET group was higher than the GHA on RGI, AGI, and the total test. Whereas, the average achievement of GHA was higher than the RET on RSI subtest only. It also was noticed that the average achievement of RET and GHA groups was higher than the RS group on all subtests, and the total test.

These insignificant results call researchers' attention to duplicate this study, and conduct more studies considering other variables which may have an influence, or interact with content sequences, such as students' ability and content's length. Such studies could help researchers to specify conditions for using a certain model of sequence rather than another and why.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 271-494 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Contents

Arabic Section


King Saud Univiersity Press – A.H. 1414

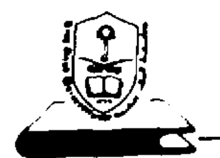
J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 271-494, Riyadh (A.H. 1413/1993)

Journal of
King Saud University
Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1413

(1993)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 5, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 271-494, Riyadh (A.H. 1413/1993)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1413 (1993)

